

**DIE VOORBEREIDING VAN ONDERWYSERS VIR
UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS BINNE DIE
LEERAREA SOSIALE WETENSKAPPE**

**LAMBERT ROGERS
(BA.HONS,SOD, (UWK); B.Ed,(UNISA); M.Ed, (US))**

Proefskrif ingelewer vir die

Ph.D-GRAAD

aan die



**DEPARTEMENT DIDAKTIEK
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

**STELLENBOSCH
APRIL 2003**

**PROMOTOR:
PROFESSOR A.E. CARL**

VERKLARING

EK, DIE ONDERGETEKENDE, VERKLAAR HIERMEE DAT DIE WERK IN HIERDIE PROEFSKRIF VERVAT, MY EIE OORSPRONKLIKE WERK IS WAT NOG NIE VANTEVORE IN DIE GEHEEL OF GEDEELTELIK BY ENIGE ANDER UNIVERSITEIT TER VERKRYGING VAN 'N GRAAD VOORGELÊ IS NIE.

OPSOMMING

Suid-Afrika word sedert 1994 deur transformasie gekenmerk, onder meer op onderwysgebied. Tussen 1994 en 1997 is 'n proses aan die gang gesit om 'n nuwe, breë kurrikulum voor te berei en te ontwikkel. Op 24 Maart 1997 is Kurrikulum 2005 bekend gestel. Met Kurrikulum 2005 se uitkomsgebaseerde benadering word daarna gestreef om die ongelykhede van die verlede te oorbrug. As gevolg van die kompleksiteit van die kurrikulum en probleme wat in die praktyk ervaar is, is Kurrikulum 2005 tussen Januarie en Julie 2001 hersien ten einde probleemareas aan te spreek.

Kurrikulumverandering beteken uiteraard dat daar ook 'n verandering in onderrigstrategieë, leerprogramme, assesseringstrategieë en wyses van optekening en rapportering sal wees. Aangesien opvoeders direk deur die veranderingsproses van kurrikula geraak word, is dit noodsaaklik dat opvoeders kurrikulumbekwaam is om die verandering te verstaan en te implementeer. In die lig hiervan verklaar Evans (1996: 5): *“One of the necessary ingredients of such a restructuring is empowering the players – the teachers.”* 'n Kernvoorwaarde vir suksesvolle implementering van verandering is die bemagtiging van opvoeders om hierdie verandering te hanteer. Die kernvrae wat in hierdie studie aangespreek word, is:

- In watter mate word opvoeders voorberei om sodanige veranderinge te kan hanteer?
- Wat behels effektiewe opvoedervoorbereiding met die oog op die suksesvolle implementering van verandering, spesifiek binne die leerarea Sosiale Wetenskappe?
- Wat is opvoeders se behoeftes en ervaring van verandering?

Die hooffokus van die studie is die maak van 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe evaluering van huidige verandering met die oog op die ontwikkeling van 'n teoretiese raamwerk vir die voorbereiding van opvoeders vir Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) binne die Leerarea Sosiale Wetenskappe.

Om die hoofokus van hierdie studie te realiseer, is die volgende besondere doelstellings geformuleer:

- die uitvoer van 'n literatuurstudie ten opsigte van toepaslike kurrikulum-teorie, kurrikulumpraktyke en opvoederontwikkeling.
- die maak van 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe evaluering van die voorbereidingsproses van opvoeders binne die Leerarea Sosiale Wetenskap; en
- die ontwikkeling van 'n teoretiese kurrikulumraamwerk vir die aanspreek van die geïdentifiseerde probleme met betrekking tot opvoederontwikkeling.

Die bydrae van hierdie studie is nie net in die toepaslike literatuurstudie geleë nie, maar ook daarin dat die uitkoms van hierdie navorsing kan bydra tot die ontwikkeling van relevante, doelmatige en gekontekstualiseerde disseminasieprosesse. Dit blyk duidelik dat oneffektiewe disseminasie 'n grondoorsaak van oneffektiewe opvoederontwikkeling is, juis omdat opvoederontwikkeling nie tot sy reg kom nie.

SUMMARY

Since 1994 South Africa has been characterized by transformation inter alia in the field of education. A process characterized by preparation and development of a new, extended curriculum evolved between 1994 and 1997. On 24 March 1997 Curriculum 2005 with an outcomes-based approach was introduced. Curriculum 2005 strives to bridge the imbalances of the past. Owing to the complexity of this curriculum and the problems encountered in practice, Curriculum 2005 was revised between January and July 2001 in order to address the problem areas.

A change in curriculum necessitates a change in teaching-instruction strategies, learning programmes, assessment strategies and the method of recording and reporting. As educators are directly affected by the process of change in curricula, it is essential that educators are curriculum-competent to understand and implement the changes. In this regard, Evans (1996:55) states: "One of the necessary ingredients of such a restructuring is empowering the players, the teachers." An essential condition for successful implementation of change is the empowerment of educators to manage the change.

The essential questions addressed in this study are:

- To what degree are educators trained to manage these changes?
- What does the successful implementation of change, entail specifically within the Social Sciences Learning Area?
- What are the educators' needs and experience regarding change?

The main focus of this study is to make a qualitative and quantitative evaluation of the current changes with a view to developing a theoretical

framework for the training of educators for Outcomes-based Education (OBE) within the Social Sciences Learning Area.

To achieve the main focus of this study, the following specific aims have been formulated:

- executing of a literature study, with regard to appropriate curriculum theory, curriculum practice and development of educators;
- making a qualitative and quantitative evaluation of the training process of educators within the Social Sciences Learning Area; and
- developing a theoretical framework to address the problems that have been identified, regarding educator development.

The contribution of this study is located not only in the appropriate literature study, but also in the fact that the outcome of this research can contribute to the development of a relevant, effective and contextualised dissemination process. It is clear that ineffective dissemination is the root cause of ineffective curriculum development, as educator development cannot be optimised in such conditions.

DANKBETUIGINGS

In die eerste plek eer en dank aan onse Hemelse Vader vir die genade en krag om in Sy diens te staan en hierdie studie te voltooi. Ek loof en prys Sy Naam.

Graag wil ek ook my dank en waardering teenoor die volgende persone en instansies uitspreek:

- Professor A.E. Carl (promotor) vir sy leiding, aanmoediging, skerp insig, opbouende kritiek, volgehoue ondersteuning en vertroue.
- Dr. M.J. Smit (interne eksaminator) vir nuttige wenke en kommentaar.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir hul toestemming om onderhoude en vraelysondersoek in skole te onderneem.
- Aan alle opvoeders wat gewillig was om vraelyste te voltooi en onderhoude toe te staan.
- Mev. E. Belcher vir keurige taalversorging.
- My vrou vir haar netjiese en akkurate tikwerk.

Aan my vrou, Joleen, ons kinders Rigitté, David en Odile vir die liefde, opoffering, ondersteuning, belangstelling, aanmoediging en begrip. Daarsonder sou hierdie studie eenvoudig nie moontlik gewees het nie.

LAMBERT ROGERS

STELLENBOSCH

APRIL 2003

**OPGEDRA AAN MY EGGNOTE,
JOLEEN EN KINDERS
RIGITTé, DAVID EN ODILE**

INHOUDSOPGAW

HOOFSTUK 1 1-7

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	3
1.3	DOEL VAN DIE STUDIE	4
1.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	5
1.4.1	Teikengroep	5
1.4.2	Data-insameling	5
1.5	VERLOOP VAN DIE STUDIE	6
1.6	SAMEVATTING	7

HOOFSTUK 2 8- 62

TEORETIESE ASPEKTE OOR KURRIKULUMONTWIKKELING

2.1	INLEIDING	8
2.2	BEGRIPSVERKLARING	9
2.2.1	Inleiding.....	9
2.2.2	Vakgesentreerde kurrikulum	11
2.2.3	Leerdergesentreerde kurrikulum	12
2.2.4	Probleemgesentreerde kurrikulum	13
2.2.5	Gemeenskapgesentreerde kurrikulum	13
2.2.6	Uitkomsgebaseerde kurrikulum.....	14
2.3	DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	16
2.4	KURRIKULUMONTWERP	21
2.4.1	Inleiding.....	21
2.4.2	Modelle en komponente van Kurrikulumontwerp	25
2.4.2.1	Situasie-analise.....	26
2.4.2.2	Doelstellings en doelwitte.....	28
2.4.2.3	Seleksie en ordening van inhoude	32
2.4.2.4	Onderrigleerstrategieë en media.....	43
2.4.2.5	Evaluering	48
2.4.3	Sintese	50

2.5	KURRIKULUMDISSEMINASIE	51
2.6	KURRIKULUMIMPLEMENTERING	54
2.7	KURRIKULUMEVALUERING	57
2.8	SAMEVATTING	61

HOOFSTUK 3..... 63-166

KURRIKULERINGSPRAKTYK EN - PROSES IN SUID-AFRIKA: 'N UITKOMSGEBASEERDE BENADERING

3.1	INLEIDING	63
3.2	RASONAAL VIR VERANDERING VAN DIE KURRIKULUM.....	65
3.2.1	Inleiding.....	65
3.2.2	Waarom 'n nuwe bedeling?	65
3.3	'N NUWE ONDERWYSBEDELING.....	68
3.3.1	Inleiding.....	68
3.3.2	Die aard van die nuwe onderwysbedeling.....	72
3.3.2.1	Ontwikkelingsinisiatiewe.....	72
3.3.2.2	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)	74
(i)	Oorsig.....	74
3.4	DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	83
3.4.1	Inleiding.....	83
3.4.2	Beginnels van kurrikulumontwikkeling	84
3.4.2.1	Deelname en eienaarskap	84
3.4.2.2	Aanspreeklikheid en deursigtigheid.....	84
3.4.2.3	Bekostigbaarheid, instandhouding en kapasiteitsbou.....	85
3.4.2.4	Samehang met NKR	85
3.4.3	Beskrywing van die kurrikulumproses en - strukture	86
3.5	DIE PROSES VAN HUIDIGE KURRIKULUMONTWERP- PRAKTYK IN DIE RSA	91
3.5.1	Inleiding.....	91
3.5.2	Beginnels van kurrikulumontwerp.....	92
3.5.2.1	Menslike Hulpbronontwikkeling	92
3.5.2.2	Leerdergesentreerdheid	92
3.5.2.3	Relevansie	93

3.5.2.4	Integrasie	93
3.5.2.5	Differensiëring, herstel van ongelykhede en leerderondersteuning	93
3.5.2.6	Nasiebou en nie-diskriminasie	94
3.5.2.7	Kritiese en kreatiewe denke	94
3.5.2.8	Buigsaamheid	94
3.5.2.9	Progressie	95
3.5.2.10	Kredietwaardigheid.....	95
3.5.2.11	Versekering van kwaliteit.....	95
3.5.3	Uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding in Suid-Afrika.....	97
3.5.4	Basiese komponente van Kurrikulum 2005	107
3.5.4.1	Inleiding.....	107
3.5.4.2	Leeruitkomste.....	109
3.5.4.3	Kritieke uitkomste	110
3.5.4.4	Assesseringstandaard.....	111
3.5.4.5	Leerprogram.....	111
3.5.4.6	Onderrig- en leerstrategieë	112
3.5.5	Uitkomsgebaseerde assessering	115
3.5.5.1	Inleiding.....	115
3.5.5.2	Doel van assessering	121
3.5.5.3	Beginsels van assessering	122
3.5.5.4	Deurlopende assessering.....	123
3.5.5.5	Strategieë van deurlopende assessering	128
(i)	Diagnositiese assessering.....	129
(ii)	Prestasiegerigte assessering	130
(iii)	Selfassessering	131
(iv)	Portuurgroepassessering	132
(v)	Assessering van Vroeëre Leer	133
(vi)	Portefeulje	133
(vii)	Leerderprofiel	135
(viii)	Obvervasieblaaie	136
(ix)	Joernale	137
(x)	Rubrieke.....	138

(xi)	Klastoetse	138
(xii)	Projekwerk - en groepassessering	139
3.5.5.6	Die optekening en rapportering oor assessering	140
3.5.5.7	Leerdervordering van een graad na 'n ander	145
3.5.5.8	Assessering van leerders met spesiale onderwysbehoefte	148
3.5.5.9	Opvoederondersteuningspanne (OOS)	149
3.5.5.10	Taalbeleid en onderwys	152
3.6	DIE DISSEMINASIEPROSES VAN KURRIKULUM 2005	154
3.7	DIE IMPLEMENTERING - EN EVALUERINGSPROSES VAN KURRIKULUM 2005	160
3.8	SAMEVATTING	164

HOOFSTUK 4..... 167-224

ALGEMENE PERSPEKTIEWE OP OPVOEDERONTWIKKELING

4.1	INLEIDING	167
4.2	OPVOEDERONTWIKKELING	168
4.2.1	Inleiding	168
4.2.2	Wat is opvoederontwikkeling?	169
4.2.3	Die rasional van opvoederontwikkeling	172
4.2.4	Beginnende van opvoederontwikkeling	173
4.2.5	Die konteks van opleiding en ontwikkeling	175
4.2.6	Behoeftes-analise vir opleiding en ontwikkeling	177
4.3	OPLEIDING - EN ONTWIKKELINGSMODELLE	180
4.3.1	Inleiding	180
4.3.2	Enkele modelle vir die ontwerp van opleidingsprogramme	181
4.3.2.1	Inleiding	181
4.3.2.2	Nadler se "kritieke - gebeure" - model	181
4.3.2.3	Die High-IMPACT-opleidingsmodel	185
4.3.2.4	Die Uitkomsgebaseerde Kurrikulumontwerpmodel	187
4.3.3	Enkele ontwikkelingsmodelle	192
4.3.3.1	Inleiding	192
4.3.3.2	Opleiding vir konsepsuele verandering-model	193
4.3.3.3	Konstruktivistiese model van professionele ontwikkeling	195

4.3.3.4	Opvoederontwikkelingsmodel vir opvoeders in Wetenskap en Wiskunde.....	197
4.3.4	Kommentaar op opleiding - en ontwikkelingsmodelle.....	202
4.4	STRATEGIEË VIR OPVOEDERONTWIKKELING	203
4.5	PROGRAMONTWERP VIR OPVOEDERONTWIKKELING	209
4.5.1	Inleiding	209
4.5.2	'n Raamwerk vir 'n program vir opvoederontwikkeling.....	211
4.5.2.1	Assessering van behoeftes	211
4.5.2.2	Ontwerp - of beplanningsfase van 'n opvoederontwikkelings - program	213
4.5.2.3	Die aanbiedings - of implementeringsfase van die opvoeder-ontwikkelingsprogram.....	217
4.5.2.4	Evalueringsfase van die opvoederontwikkelingsprogram	218
4.5.2.5	Ondersteuning en opvolging.....	220
4.6	VOORDELE VAN OPVOEDERONTWIKKELING.....	222
4.7	SAMEVATTING.....	223

HOOFSTUK 5 225– 284

DATAVERWERKING

5.1	INLEIDING.....	225
5.2	AFDELING B: ALGEMENE EN BIOGRAFIESE INLIGTING	226
5.2.1	Inligting oor skool waar onderwys gegee word.....	226
5.2.1.1	Tipe skool	226
5.2.1.2	Skoolfase.....	227
5.2.1.3	Medium van onderrig.....	227
5.2.1.4	Lokaliteit van die skool	228
5.2.1.5	Aantal personeellede.....	228
5.2.2	Persoonlike besonderhede.....	229
5.2.2.1	Geslag	229
5.2.2.2	Ouderdom.....	230
5.2.2.3	Skoolonderwysondervinding.....	231
5.2.2.4	Tipe opleidingsinstansie	231
5.2.2.5	Voortgesette formele opleiding.....	232

5.2.2.6	Akademiese kwalifikasie	232
5.2.2.7	Skoolfase	233
5.2.2.8	Rang van betrekking	233
5.3	AFDELING C: PERSEPSIES AANGAANDE UGO	233
5.3.1	Begrip UGO (sien Vraag C1 in Vraelys, Bylae A).....	234
5.3.2	Verskil tussen UGO en Kurrikulum 2005 (Vraag C2 in Vraelys, Bylae A).....	235
5.3.3	Behoeftte aan meer inligting aangaande UGO (Vraag C3 in Vraelys, Bylae A).....	236
5.3.4	Op watter wyse opvoeders inligting wou ontvang (Vraag C4 in Vraelys, Bylae A).....	237
5.3.5	Kan UGO 'n positiewe bydrae lewer tot onderwys in Suid-Afrika? (Vraag C5 in Vraelys, Bylae A)	238
5.3.6	Opleiding ten opsigte van UGO ontvang (Vraag C6 in Vraelys, Bylae A).....	239
5.3.7	Was 'n daglange opleidingssessie voldoende voorbereiding om UGO te implementeer? (Vraag C7 in Vraelys, Bylae A).....	239
5.3.8	Beïnvloeding van persepsie rondom UGO (Vraag C8 in Vraelys, Bylae A).....	240
5.3.9	Implementering van UGO na opleiding (Vraag C9 in Vraelys, Bylae A).....	241
5.3.10	Behoeftte aan verdere opleiding (Vraag C10 in Vraelys, Bylae A).....	242
5.3.11	Tyd en opleiding (Vraag C11 in Vraelys, Bylae A)	244
5.3.12	Die sukses van UGO by die skool (Vraag 12 in Vraelys, Bylae A).....	245
5.3.13	Probleme met opleiding (Vraag C13 in Vraelys, Bylae A)	246
5.3.14	Oorskakeling na nuwe onderwysbenadering (Vraag C14 In Vraelys, Bylae A).....	247
5.3.15	Rol van opvoeder (Vraag C15 in Vraelys, Bylae A).....	248
5.3.16	Response op die inligting aan ouergemeenskappe (Vraag C16 in Vraelys, Bylae A)	249
5.3.17	Rol van die ouer (Vraag C17 in Vraelys, Bylae A).....	250
5.4	AFDELING D: KENNIS, ORIËNTERING EN OPLEIDING	251

5.4.1	Vlak van kennis (Vrae D1.1 tot D2.4 in Vraelys, Bylae A)	252
5.4.2	Oriëntering	255
5.4.3	Opleiding	257
5.4.3.1	Opleiding ten opsigte van Kurrikulum 2005	258
5.4.3.2	In watter mate het die opleiding aan die beginsels van volwasse leerteorie voldoen? (Vraag D3.4 in Vraelys, Bylae A)	259
5.4.3.3	Opleidingstrategieë in opleidingsprogramme (Vraag D3.8 in Vraelys, Bylae A)	261
5.4.3.4	Kurrikuleringsaspekte (Vraag D3.11 in Vraelys, Bylae A)	263
5.4.3.5	Ondersteuning deur vakspesialiste (Vraag D3.12 in Vraelys)	264
5.5	AFDELING E: IMPLEMENTERING EN ASSESSERING	264
5.5.1	Implementering van UGO (Vraag E1 in Vraelys, Bylae A)	266
5.5.2	Assessering	268
5.5.3	Tot watter mate het respondente bekwaam gevoel na opleiding?	272
5.6	AFDELING F: AANBEVELINGS VAN RESPONDENTE	273
5.7	SAMEVATTING VAN VRAELYSONDERSOEK	274
5.8	AFDELING G: ONDERHOUDE	274
5.8.1	Inleiding	274
5.8.2	Doel van onderhoude	274
5.8.3	Seleksie van gevalle (teikengroep)	274
5.8.4	Data	275
5.8.5	Vrae van onderhoude	275
5.8.6	Resultate van die onderhoude	277
5.8.6.1	Persepsies	277
5.8.6.2	Opleiding	279
5.8.6.3	Implementering	281
5.8.6.4	Aanbevelings van respondente (Vraag 25)	282
5.9	SAMEVATTING VAN ONDERHOUDE	282
5.10	SAMEVATTING	283

HOOFSTUK 6285 – 301**TEORETIESE KURRIKULUMRAAMWERK VIR DIE VOORBEREIDING
VAN OPVOEDERS VIR UGO BINNE DIE LEERAREA SOSIALE
WETENSKAPPE**

6.1	INLEIDING	285
6.2	DIE GRONDBEGINSELS VIR OPVOEDERONTWIKKELING	285
6.3	KOMPONENTE VAN KURRIKULUMRAAMWERK VIR OPVOEDERONTWIKKELING	287
6.3.1	Inleiding.....	287
6.3.2	Assessering van behoeftes	290
6.3.3	Rasionaal vir opvoederontwikkeling	291
6.3.4	Beplanning – en ontwerpfasie	292
6.3.4.1	Inleiding.....	292
6.3.4.2	Leeruitkomste.....	293
6.3.4.3	Bepaling van hulpbronne.....	293
6.3.4.4	Seleksie en ordening van inhoude	294
6.3.4.5	Keuse van onderrigleerstrategieë en media	298
6.4	IMPLEMENTERINGSFASE	298
6.5	EVALUERING EN TERUGVOER.....	299
6.6	ONDERSTEUNING EN OPVOLG	300
6.7	SAMEVATTING.....	301

HOOFSTUK 7302 – 312**SLOTPERSPEKTIEWE**

7.1	INLEIDING	302
7.2	BEVINDINGE	303
7.2.1	Inleiding.....	303
7.2.2	Bevindinge ten opsigte van die teoretiese aspekte van Kurrikulumontwikkeling (hoofstuk 2).....	303
7.2.3	Bevindinge ten opsigte van die kurrikuleringspraktyk en -proses in Suid-Afrika: 'n Uitkomsgebaseerde benadering (hoofstuk 3).....	304
7.2.4	Bevindinge aangaande die algemene perspektiewe op opvoeder- ontwikkeling (hoofstuk 4).....	307

7.2.5 Bevindinge uit die dataverwerking (hoofstuk 5).....308

7.3 AANBEVELINGS311

7.4 FOKUSSE VIR VERDERE STUDIE.....312

7.5 SLOTGEDAGTES.....312

BIBLIOGRAFIE 314- 335

BYLAES 336

LYS VAN DIAGRAMME

DIAGRAM 2.1 KURRIKULUMKONTINUUM	18
DIAGRAM 2.2 FASES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	19
DIAGRAM 2.3 SOSIALE WETENSKAPPE	37
DIAGRAM 3.1 ONDERWYSSTRUKTUUR WAT DIE KURRIKULUM- ONTWIKKELINGSPROSES IN SUID-AFRIKA AANDUI	87
DIAGRAM 3.2 “DEMONSTRASIEBERG”	101
DIAGRAM 3.3 PROSES VAN DEURLOPENDE EVALUERING	120
DIAGRAM 3.4 Tipes ASSESSERING.....	125
DIAGRAM 4.1 “CRITICAL EVENTS”- MODEL.....	182
DIAGRAM 4.2 “THE HIGH-IMPACT TRAINING”- MODEL	186
DIAGRAM 4.3 KONSTRUKTIVISTIESE MODEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING	196
DIAGRAM 4.4 OPVOEDERONTWIKKELINGSMODEL VIR OPVOEDERS IN WETENSKAP EN WISKUNDE	198
DIAGRAM 6.1 TEORIESE KURRIKULUMRAAMWERK VIR OPVOEDERONTWIKKELING	289

LYS VAN TABELLE

TABEL 3.1	BEGINSELS VAN NKR	76
TABEL 3.2	'N VOORSTELLING VAN DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK (NKR)	80
TABEL 3.3	VOORGESTELDE VERANDERINGE VAN KURRIKULUM 2005	108
TABEL 3.4	BEPLANDE INFASERING VAN KURRIKULUM 2005	155
TABEL 3.5	DIE 2001 BEPLANDE INFASERING VAN UGO	155
TABEL 4.1	VERGELYKING TUSSEN OPLEIDING EN ONTWIKKELING	176
TABEL 4.2	VERGELYKING VAN OPLEIDINGSMODELLE	190
TABEL 4.3	VERGELYKING VAN ONTWIKKELINGSMODELLE	201
TABEL 4.4	TIPES OPVOEDERONTWIKKELING	205
TABEL 5.1	MEDIUM VAN ONDERRIG	227
TABEL 5.2	LOKALITEIT VAN SKOOL	228
TABEL 5.3	AANTAL PERSONEELLEDE	228
TABEL 5.4	GESLAG	229
TABEL 5.5	OUDERDOM	230
TABEL 5.6	SKOOLONDERWYSONDERVINDING	231
TABEL 5.7	TIPE OPLEIDINGINSTANSIE	231
TABEL 5.8	VOORGESETTE FORMELE OPLEIDING	232
TABEL 5.9	AKADEMIESE KWALIFIKASIES	232
TABEL 5.10	SKOOLFASE	233
TABEL 5.11	RANG VAN BETREKKING	233
TABEL 5.12	IS DAAR VIR U 'N VERSKIL TUSSEN UGO EN KURRIKULUM 2005?	235
TABEL 5.13	HET U ENIGE BEHOEFTE OM MEER INLIGTING OOR UGO TE ONTVANG?	236
TABEL 5.14	WYSE OM INLIGTING TE ONTVANG	237

TABEL 5.15	IS U VAN MENING DAT UGO 'N POSITIEWE BYDRAE KAN MAAK OM ONDERWYS IN SUID-AFRIKA TE VERBETER?	238
TABEL 5.16	HET U ENIGE OPLEIDING TEN OPSIGTE VAN UGO ONTVANG?	239
TABEL 5.17	IS U VAN MENING DAT 'N DAGLANGE OPLEIDINGSESSIE VOLDOENDE VOORBEREIDING IS OM UGO TE IMPLEMENTEER?	239
TABEL 5.18	IN WATTER MATE HET DIE OPLEIDING WAT U VAN DIE ONDERWYSOWERHEDE ONTVANG, U PERSEPSIE RONDOM UGO BEÏNVLOED?	240
TABEL 5.19	IS U VAN MENING DAT U NA AFLOOP VAN DIE OPLEIDING, UOG MET SELFVERTROUE KAN IMPLEMENTEER?	241
TABEL 5.20	INDIEN U REEDS OPLEIDING HET, IS U VAN MENING DAT U 'N BEHOEFTE HET AAN VERDERE OPLEIDING?	242
TABEL 5.21	IS DIE TYD WAARIN U OPLEIDING VAN DIE ONDERWYS – DEPARTEMENT ONTVANG HET, DIE GESKIKSTE TYD VAN DIE JAAR VIR OPLEIDING IN 'N NUWE KURRIKULUM?	244
TABEL 5.22	SOU U SÊ DAT DIE IMPLEMENTERING VAN UGO IN U SKOOL SUKSESVOL WAS?	245
TABEL 5.23	HET U PROBLEME ONDERVIND MET DIE OPLEIDING WAT U ONTVANG HET VAN ONDERWYSOWERHEDE?	246
TABEL 5.24	HET U ENIGE PROBLEME ONDERVIND MET DIE OOR- SKAKELING NA DIE NUWE ONDERWYSBENADERING?	247
TABEL 5.25	IS U VAN MENING DAT DIE IMPLEMENTERING VAN UGO DIE ROL VAN DIE OPVOEDER IN DIE ONDERRIG - EN LEERTEORIE VERANDER HET.	248
TABEL 5.26	IS U VAN MENING DAT U SKOOL DIE OUEGEMEENSAP GENOEGSAAM IN GELIG HET DAT HULLE UGO KAN VERSTAAN?	249

TABEL 5.27	IS U VAN MENING DAT DIE IMPLEMENTERING VAN UGO DIE ROL VAN DIE OUER TEN OPSIGTE VAN DIE ONDERRIG – EN LEERSITUASIE VERANDER HET?	250
TABEL 5.28	KENNIS VAN UGO	252
TABEL 5.29	BRONNE WAT BYGEDRA HET OM OPVOEDERS OP HOOGTE TE HOU VAN UGO	255
TABEL 5.30	OPVOEDERS OP HOOGTE GEHOU BY UGO EN BETREK BY OPLEIDINGSKURSUSSE	256
TABEL 5.31	OPLEIDING TEN OPSIGTE VAN BEGINSELS EN KONTEKS	258
TABEL 5.32	BEGINSELS VAN VOLWASSENE LEERTEORIE	259
TABEL 5.33	OPVOEDERBETROKKENHEID	260
TABEL 5.34	OPLEIDINGSTRATEGIEË	261
TABEL 5.35	VERANDERDE ROL VAN OPVOEDER EN DIE ONTWIKKELING VAN VAARDIGHED	262
TABEL 5.36	TOT WATTER MATE WAS OPLEIDING GEFOKUS OP SEKERE KURRIKULUMASPEKTE?	263
TABEL 5.37	TOT WATTER MATE IS ONDERSTEUNING NA OPLEIDING VERSKAF?	264
TABEL 5.38	IMPLEMENTERING	266
TABEL 5.39	DUI AAN WATTER MATE U BEKEND IS MET DIE VOLGENDE ASSESSERINGSTRATEGIEË	268
TABEL 5.40	DUI AAN WATTER MATE U DIE VOLGENDE ASSESSE- RINGSTRATEGIEË IN DIE KLASKAMER GEBRUIK	270
TABEL 5.41	IN WATTER MATE HET DIE OPLEIDING WAT RESPONDENTE ONTVANG HET HULLE BEKWAAM GEMAAK VIR UGO?	272
TABEL 6.1	LEERUITKOMSTE EN BREË INHOUDE	296

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1 INLEIDING

Suid-Afrika se demokratiese verkiesing in 1994 was 'n keerpunt vir die onderwys in die algemeen en kurrikulumontwikkeling in die besonder in Suid-Afrika. Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) het die fundamentele standpunte van die beoogde transformasie van onderwys uiteengesit (kyk paragraaf 3.3.1) (RSA 1995a:15). Een van die mees fundamentele veranderinge is die klem op 'n geïntegreerde benadering van onderwys en opleiding. Die rasionaal vir hierdie integrasie is volgens die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) dat dit tot die ontwikkeling van menslike hulpbronne kan bydra (Carl 1995:12). Die Suid-Afrikaanse Skolewet, No 84 (1996:3), wat uit die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) voortgevloei het, het beklemtoon dat daar in Suid-Afrika 'n behoefte bestaan het aan 'n nuwe nasionale stelsel vir skole wat die onregte in onderwysvoorsiening van die verlede sou regstel en wat onderwys van hoë gehalte aan alle leerders sou voorsien. Op dié manier sou die fondamente vir die ontwikkeling van alle mense se talente en bekwaamhede gelê word.

In aansluiting by die beginselstandpunte in bogenoemde dokumente, is die beleidbeginsels van die Nasionale Departement van Onderwys oor onderwys in die dokument "Curriculum Framework for General and Further Education and Training" (NDE 1996 c :5) ten opsigte van kurrikulumontwikkeling soos volg uitgesit: "*... a prosperous, truly united, democratic and internationally competitive country with literate, creative and critical citizens, leading productive, self-fulfilled lives in a country free of violence, discrimination and prejudice. The realisation, lifelong education, training and development to empower people to participate effectively in all the processes of a democratic society and to excel in fields like human and natural resource development, human and natural sciences, the arts and technology.*" Bogenoemde dokumente in samehang met die "White Paper 2. The Organisation, Governance and Funding of Schools: A Draft Policy Document for Dis-

cussion" (November 1995) omskryf die onderbou vir onderwysverandering in Suid-Afrika gevorm.

Die mees opvallende ontwikkeling in die herstrukturering van en vernuwings-inisiatiewe oor onderwys was die vorming van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), wat ten doel het die ontwikkeling en integrasie van onderwys en opleiding ten einde die behoeftes van die leerders en nasie aan te spreek (EIC & IEB 1996: 6). Dit het 'n belangrike klemverskuiwing in die nuwe breë kurrikulum meegebring met die fokusverskuiwing vanaf 'n inhoudgebaseerde na 'n uitkomsgebaseerde benadering. Spady (1988: 6) het die uitkomsgebaseerde benadering soos volg beskryf: "*... you develop the curriculum from the outcomes you want students to demonstrate, rather than writing objectives for the curriculum you already have.*"

Met die aankondiging van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) in 1997 en die implementering daarvan in 1998, het Suid-Afrika 'n nuwe onderwysmodel aanvaar. Die strategieë en kurrikulum vir UGO is in die beprekingsdokument "Kurrikulum 2005" (April 1997) uiteengesit. Die dokument "Kurrikulum 2005" (1997) toon duidelik dat UGO 'n komplekse benadering is. Ná vele probleme met Kurrikulum 2005 is dit tussen Januarie en Julie 2001 hersien sodat die doelstellings van kurrikulum in die klaskamer kon realiseer. Verandering op verskillende vlakke van onderrig, kurrikulumontwerp en klaskamerpraktyk moes dus deel uitmaak van die opleiding en uitdagings van opvoeders. Om die nuwe onderwysmodel suksesvol te implementeer was dit essensieel dat nuwe strategieë, nuwe inligting en nuwe indiensopleidingsprogramme ingevoer word. Die vernuwende en veranderde benadering het noodwendig beteken dat opvoeders 'n paradigmaskuif ten opsigte van hul onderwysbenadering sou moes maak (Carl 2000 b: 1). Hieroor sê Evans (1996: 55) : "*One of the necessary ingredients of such a restructuring is empowering the key players – the teachers. Empowerment is essential if we are to have creative, energized instruction aimed at life long learning ...*" 'n Kernvoorwaarde vir die suksesvolle implementering van verandering is die bekwaammaking van opvoeders om dié verandering te verstaan, te interpreteer, te rekonstrueer en te implementeer. Navorsing aangaande die

implementering van Kurrikulum 2005, wat onderneem is deur die Nasionale Professionele Onderwysorganisasie van Suid-Afrika (NAPOSA, 1998), Tyler (1998), Centre for Educational Research Evaluation and Policy (CEREP, 1999) en Carl, Roux en Smit (2000) het duidelik getoon dat die disseminasie - en voorbereidingstrategieë deur die onderwysowerheid onvoldoende was, opvoeders 'n gebrekkige kennis van UGO gehad het en dat daar onkunde by opvoeders was om Kurrikulum 2005 in die klaskamer te implementeer (kyk paragraaf 3.7). Beide negatiewe en positiewe indrukke soos deur die media, opvoeders en ouers oorgedra, het tot die verwarring en negatiewe persepsies teenoor UGO bygedra (Carl, Roux en Smit 2000: 8).

Die navorsing van hierdie studie het voorgespruit uit die onkunde en gebrekkige indiensopleiding en ontwikkeling van opvoeders ten opsigte van UGO ervaar het. 'n Verdere beweegrede is die onsekerheid oor hoe opvoeders ondersteun sou word om UGO te implementeer.

Uit voorafgaande inligting is dit duidelik dat effektiewe opleiding en ontwikkeling 'n kernvoorwaarde vir die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 is.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk wat op die beginsels soos vervat in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Februarie 1995) (kyk paragraaf 3.3.1) gebaseer is, het die noodsaaklikheid van 'n algehele onderwys - en kurrikulumverandering beklemtoon. In die proses van verandering is dit essensieel dat alle rolspelers betrek moet word. Volgens Carl (1998:3) sowel as Potenza en Monyokolo (1999:236) is opvoeders die kernrolspelers wat sal bepaal of die proses van verandering suksesvol sal wees of nie. Om hierdie rede word die sukses vir die implementering van 'n nuwe kurrikulum bepaal deur die kwaliteit van opleiding en ondersteuning wat opvoeders sal ontvang. UGO is 'n komplekse benadering en die suksesvolle implementering daarvan vereis volgens Harley en Parker (1999:197) " ... a high degree of interpersonal skills, self-reflection and adaptation". Effektiewe disseminasie is dus 'n voorvereiste om te verseker dat opvoeders bemaatig word met die

nodige inligting, kennis, waardes en vaardighede om die implementeringsproses suksesvol te laat geskied. As algemene navorsingsprobleem van hierdie studie kan gestel word dat daar tans nie 'n voorgeskrewe model is om opvoeders doelgerig en effektief voor te berei om UGO in die klaskamer te implementeer nie. Opvoeders moet opgelei en ontwikkel word om UGO te verstaan, leerprogramme en assessering te beplan en te ontwikkel, onderrigstrategieë te gebruik, te fasiliteer en bewus te wees van wat van leerders, opvoeders en ouers verwag word.

Aangesien onderwys - en kurrikulumverandering 'n omvattende proses is, is die implementering van UGO, die oënskynlike gebrekkige voorbereiding van opvoeders en die gebrekkige ontwikkeling van ondersteuningsmateriaal en -dienste 'n duidelike probleem. Die probleem wat ondersoek sal word, is die oënskynlike ondoeltreffende wyses waarop opvoeders voorberei was om kurrikulumverandering te implementeer as gevolg van die oënskynlike gebrek aan 'n duidelike raamwerk vir opvoederontwikkeling. Sodoende kan probleemareas geïdentifiseer word ten einde 'n bydrae te maak tot die ontwikkeling van 'n kurrikulumraamwerk wat opleiding en ontwikkeling van opvoeders ten doel het. 'n Verdere probleem is die gebrek aan genoegsame opgeleide fasiliteerders om aan opvoeders indiensopleiding vir die suksesvolle implementering van die nuwe benadering te gee.

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

In die lig van die voorafgaande probleemstelling is dié doelstelling vir hierdie studie om 'n situasie-analise te maak van die voorbereiding van opvoeders in Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) binne die leerarea Sosiale Wetenskappe om met die oog op die daarstel van riglyne en 'n raamwerk te verskaf vir opvoederontwikkeling vir die implementering van nuwe 'n kurrikulum.

Besondere doelstellings wat hieruit voortvloei, om:

- enkele teoretiese aspekte ten opsigte van kurrikulumontwikkeling te beskryf;

- literatuur t.o.v. UGO te identifiseer te omskrywing van die benadering
- groter duidelikheid te bekom oor Kurrikulumpraktyk en -proses in Suid-Afrika (verwys na hoofstuk 3).
- die besondere rol van opvoederontwikkeling binne kurrikulumverandering toe te lig;
- te bepaal in watter mate opvoeders vooraf, tydens 'n proses van disseminasie voorberei is vir die nuwe kurrikulum; en
- 'n teoretiese kurrikulumraamwerk te ontwerp vir die opleiding van opvoeders ten opsigte van Uitkomsgebaseerde Onderwys binne die leerarea Sosiale Wetenskappe.

1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

'n Uitgebreide literatuurstudie sal aangevul word met 'n vraelysondersoek en onderhoude met sekere opvoeders by geselekteerde skole. Die inligting wat bekom word, sal gebruik word om 'n teoretiese kurrikulumraamwerk te ontwerp vir die bemagtiging van opvoeders in UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe.

1.4.1 Teikengroep

Die studie fokus op opvoeders in die Senior Fase binne die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Opvoedkundige Bestuurs - en Ontwikkelingsentrums (OBOS'e) Metropool-Oos, Metropool-Noord, Metropool-Suid en Weskus/ Wynland van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Opvoeders sal al die drie vorige onderwysdepartemente verteenwoordig te wete Raad van Verteenwoordigers, Volksraad en Onderwys en Opleiding.

1.4.2 Data – insameling

'n Uitgebreide literatuurstudie van nasionale en internasionale bronne sal onderneem word. Verskeie verslae, 'n dokument analise van gepubliseerde en ongepubliseerde bronne, asook van tydskrifartikels, sal deel van hierdie studie vorm.

'n Vraelysondersoek is geloods wat daarop gerig is om spesifieke onderwerpe aan te spreek. Die data is ingesamel na aanleiding van die volgende hoofafdelings:

- Persepsies aangaande UGO.
- Kennis, oriëntering en opleiding van opvoeders.
- Implementering van UGO.

Die vraelys sluit in beide oop en geslote vrae.

In aansluiting by die vraelysondersoek is data ook ingesamel deur gestruktureerde onderhoude, wat weer gekorreleer sal word met die data van die vraelysondersoek. Onderhoude sal gevoer word met individuele opvoeders in die Senior Fase in die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Opvoedkundige Bestuurs - en Ontwikkelingsentrums (OBOS'e) Weskus/ Wynland en Metropool-Oos. Opvoeders sal elk van die drie vorige onderwysdepartemente verteenwoordig. Die data word volgens die geïdentifiseerde hoofafdelings wat in die vraelysondersoek vervat is, te wete persepsies, kennis, opleiding en implementering, ingesamel.

1.5 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Hierdie studie bestaan uit sewe hoofstukke waarvan die eerste die inleidende hoofstuk is.

In hoofstuk twee word 'n beskrywing gegee van enkele teoretiese aspekte oor kurrikulumontwikkeling.

In hoofstuk drie word 'n literatuurstudie onderneem oor die nuwe kurrikuleringspraktyk en - proses in Suid-Afrika.

Hoofstuk vier word aan algemene perspektiewe oor opvoederontwikkeling gewy.

Hoofstuk vyf behels die dataverwerking wat tydens die navorsing ingesamel is.

In hoofstuk ses word 'n teoretiese kurrikulumraamwerk beskryf wat benut kan word vir die opleiding van opvoeders.

In hoofstuk sewe, wat die slotperspektiewe weergee, volg enkele bevindinge en aanbevelings.

1.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die konteks van die studie belig. Die agtergrond, probleemstelling en doelstellings van die navorsing is uiteengesit. Die hooftokus van die studie is om 'n situasie-analise te maak van die voorbereiding van opvoeders van UGO om sodoende riglyne te verskaf vir opvoederontwikkeling vir 'n nuwe kurrikulum.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE ASPEKTE OOR KURRIKULUMONTWIKKELING

2.1 INLEIDING

Effektiewe kurrikulumontwikkeling is normaalweg op stewige kurrikulumteorie gebou. So is dit wenslik dat 'n nuwe kurrikulum op geldige, relevante en betroubare kurrikulumteorie gebaseer sal wees.

Kurrikulumontwikkeling word beskou as 'n deurlopende en dinamiese proses wat daarop gemik is om 'n effektiewe kurrikulum te ontwikkel: “... *Curriculum development is far more multi-faceted and complex than we often realize. This is because curriculum development is a dynamic process that our new nation has just embarked upon. A process that is both ‘top down’ and ‘bottom up’*” (Western Cape Education Department 1998:1). Hierdie standpunt dui daarop dat die kurrikulumontwikkelingsproses kompleks en dinamies is, en uit 'n proses van besluitneming deur verskeie rolspelers bestaan. Aangesien die proses so kompleks en dinamies is, is dit van kardinale belang dat die kurrikulumgebruikers bemaatig word om die proses te verstaan ten einde hul rolle te optimaliseer. Die kurrikulumgebruikers of rolspelers kan verskillende persone wees, te wete kringbestuurders, vakadviseurs, skoolhoofde, opvoeders of leerders. Die gebruikers moet dus kurrikulumontwikkeling verstaan sodat die nodige kennis en vaardighede ontwikkel kan word om 'n nuwe kurrikulum in sy volle konteks te kan operasionaliseer. Die gebruiker moet egter nie net oor kennis en vaardigheid beskik nie, maar ook oor die bestuursvermoë om die proses te kan lei. Kennis en inligting moet dus geïnterpreteer kan word sodat weldeurdagte besluite ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en die leermateriaal geneem kan word.

Soos reeds vermeld is, is die doel van die studie om die konsep van die voorbereiding en ontwikkeling van opvoeders binne die konteks van UGO te bestudeer en te omskryf met die oog op die ontwikkeling van 'n raamwerk vir opvoederontwikkeling. Dit is daarom van kardinale belang dat opvoeders

t.o.v. sekere toepaslike kurrikulumontwikkelingsteorieë toegerus sal word. Hierdie toepaslike teorieë word vervolgens toegelig.

2.2 BEGRIPSVERKLARING

2.2.1 Inleiding

Om die proses van kurrikulumontwikkeling te begryp, is dit wenslik om eers die begrip “kurrikulum” self toe te lig. Kurrikulum is ‘n abstrakte begrip wat deur vele navorsers probeer definieer of omskryf is. Marks, Stoops en King-Stoops (1971:467) het vroeg reeds kurrikulum soos volg gedefinieer: “ ... *it's the sum total of the means by which a student is guided to the attainment of the intellectual and moral discipline requisite to the role of an intelligent citizen in a free society. The curriculum, therefore, is not merely a course of study, not is it a listing of goals or objectives; but rather it encompasses all the learning experiences that students have under the direction of the school* ”. Latere definisies soos dié van Barrow (1984:11), Carl (1986: 17) , Tanner and Tanner (1980: 342), Oliva (1988: 9-10) en Nunan (1988:17) sluit hierby aan.

Carl (1995: 31) beskryf die kurrikulum as ‘n breë begrip wat alle beplande en ook nie - beplande aktiwiteite van skool. Dit is hierdie aktiwiteite wat die kind tot volwassenheid bring om sodoende hom/haar ‘n bruikbare (waardevolle) burger te maak. Nie alle aktiwiteite is egter beplan nie, aangesien daar voldoende buigsaamheid in die kurrikulum behoort te wees.

Die begrip word verder uitgebrei deur Pinar, Reynolds, Slattery en Taubman (1995: 848). Hulle beskryf kurrikulum soos volg: “ ... *it is more than a process. It becomes a verb, and action, a social practice, a private meaning and a public hope. Curriculum is not just the site of our labor, it becomes the product of our labor, changing as we are changed by it* ”. In hierdie definisie word kurrikulum beskou as ‘n proses waardeur verandering of vernuwings kan plaasvind. Die dinamiese proses moet die behoeftes van leerders aanspreek deur relevante inhoude en betekenisvolle leerervarings sodat leerders sosiaal

en ekonomies bekwaam kan word. 'n Kurrikulum kan slegs effektief wees indien dit vormend en rigtinggewend op die leerder inwerk.

Miel (1996:340) beskou kurrikulum “ ... *as a set of intentions regarding what experiences are to offer through organized education* ”. Hier word die kurrikulum nie gekoppel aan skool, kollege of universiteit nie, maar aan georganiseerde ontwerp in die algemeen.

Posner en Rudnitsky (1997 :8) argumenteer dat “ *curriculum is analogous to a blue print or an architectural design* ”. Soos vir Miel (1996) is hierdie bloudruk, volgens hulle, 'n stel beoogde uitkomst. Kurrikulum dui aan wat geleer gaan word, bied doelstellings waarom dit geleer word en 'n onderrigplan, om aan te dui hoe leer gefasiliteer word.

Uit bogenoemde definisies is dit duidelik dat die kurrikulum die grondslag van die onderwysproses vorm, maar dit kan volgens Vakalisa (2000: 11) net tot sy reg kom in die klaskamer waar opvoeder en leerders oor inhoude en uitkomstebatteer en betekenis daaraan gee.

In die beleidsdokument van die Nasionale Departement van Onderwys (1999 :11) word dit onomwonde gestel dat die term “kurrikulum” alle aspekte van onderrig en leer insluit. Die siening van die Nasionale Departement van Onderwys oor die term kurrikulum maak dit dan ook moontlik om die uitkomsgebaseerde benadering toe te pas wat deur lewenslange leer gekenmerk word. Volgens Burke (1995:6) word hier klem gelê op leer eerder as net onderrig, sowel as op die behoeftes van individuele leerders.

Die begrip “kurrikulum” kan verskeie betekenisse aanneem en kan op verskeie maniere geïnterpreteer word. In die hedendaagse (2002) Suid-Afrikaanse konteks met Kurrikulum 2005 moet die kurrikulum nie net vanuit skool -, kollege - of universiteitsperspektief beskou word nie, maar ook uit 'n werksplekperspektief waar vorige leerervaring en kundigheid in aanmerking geneem sal word.

Die voorafgenoemde plaas slegs die term “kurrikulum” binne die breë algemene onderwysperspektief. Dit is moeilik om ‘n definitiewe definisie te formuleer, aangesien daar verskeie benaderings en uitgangspunte in kurrikulumontwerp bestaan. Die bespreking wat oor die uitgangspunte ten opsigte van die term “kurrikulum” volg behoort by te dra om ‘n werkdefinisie oor die begrip saam te stel.

2.2.2 Vakgesentreerde kurrikulum

Volgens Ornstein en Hunkins (1993: 248) word die vakgesentreerde kurrikulum die meeste gebruik aangesien kennis en inhoud as integerente dele van die kurrikulum beskou word. Die vakgesentreerde kurrikulum kan verder ingedeel word in vakontwerp, dissipline - ontwerp, breë veldontwerp, korrelasie - ontwerp en prosesontwerp. Die onderverdelings verhelder seker aspekte van ‘n vak en fokus daarop.

Reinhartz en Beach (1997: 113) het die vakgesentreerde kurrikulum soos volg beskryf : “ ... *if the curriculum is based on discrete subjects, with little or no integration of information, skills or concepts, the design of this curriculum is described as subject-centered* ”. In hierdie kurrikulum is die inhoude van die vak die fokus van die kurrikulum.

Die kritiek volgens Henson (1995: 153) teen die vakgesentreerde kurrikulum is dat dit die individuele behoeftes van leerders oor die hoof sien. Verder noem hy dat dié tipe kurrikulum ‘n swak motiveerder van leerders is, dat dit minder verantwoordelikheid op die leerders plaas en dat dit in die meeste gevalle ten doel het om inligting weer te gee eerder as om dit te verstaan. Ornstein en Hunkins (1993: 244) en Reinhartz en Beach (1997: 113) is van mening dat die wyse waarin hierdie kurrikulum toegepas word, passiwiteit by leerders kan aanmoedig.

Die vakgesentreerde kurrikulum het voordele en nadele. Die vakgesentreerde kurrikulum word deur die gebruik van die handboek gekenmerk. Waar opvoeders in ‘n vak handboekgebonden is, bepaal die

inhoude die leerproses, en leerderbehoefte word veronagsaam. Waar die handboek egter in die onderrigleersituasie gebruik word vir verdere navorsing, besprekings en as riglyndokument, kan dit kritiese denke stimuleer.

Hoewel hierdie tipe kurrikulum sy nadele het, bly inhoude as die kern steeds belangrik in die onderrigleersituasie.

2.2.3 Leerdergesentreerde kurrikulum

Reinhartz en Beach (1997: 114) het die leerdergesentreerde kurrikulum soos volg verduidelik: “ ... *if the curriculum design is student centered or learned centered, the educational outcomes focus on the characteristics and needs of the students* ”. Dit impliseer dat daar op die behoeftes van individuele leerders gefokus word (Kyk paragraaf 3.5.2.2).

Die Nasionale Departement van Onderwys (NDE 1997b: 4) stel leerdergesentreerdheid as een van die beginsels van kurrikulumontwerp. Hierdie dokument beklemtoon dit dat leerders van mekaar verskil. Dit beteken dat in 'n onderrigleersituasie, die individuele leerder se leerstyl, leertempo, ontwikkelingsvlak en behoeftes in ag geneem behoort te word. Volgens die National Department of Education (1997a: 41) en Malcolm (1999 a: 93) word die klem op die leerder geplaas om sy/haar eie leertempo te bepaal en verantwoordelikheid vir sy/haar eie leer te aanvaar. In hierdie tipe kurrikulum sal steeds gebruik gemaak word van die tradisionele onderrigmetodes, maar groter klem moet gelê word op groepwerk, projekte, take en verskillende vorme van selfstudie (kyk paragraaf 3.5.5.5).

Volgens die “*learning through work*” - idee van Malcolm (1999 b: 122) leer leerders die beste deur dit wat hulle self produseer. Die produkte van leerders kan byvoorbeeld opstelle, koerantartikels, video's, gedigte, dramas of enige artefakte wees. Die metode van leer bring mee dat daar vir die behoeftes van individuele leerders voorsiening gemaak word. Om hierdie rede skakel die kurrikulum goed in by die uitkomsgebaseerde benadering, aangesien laagenoemde ook op leerdergesentreerde benadering berus (kyk paragraaf 3.5.3).

Samevattend kan gesê word dat hierdie tipe kurrikulum 'n holistiese benadering verg sodat die leerder tot volle potensiaal ontwikkel kan word. Dié tipe kurrikulum versterk ook die interaksie tussen leerder en opvoeder.

2.2.4 Probleemgesentreerde kurrikulum

Wanneer 'n kurrikulum ontwerp word om spesifieke kwessies aan te spreek of kritiese denkvaardighede te stimuleer, word van die probleemgesentreerde kurrikulum gebruik gemaak. Volgens Reinhartz en Beach (1997: 114) vind mens dat “... *individual and group activities and projects are used to engage the students in situations that require identification of the problem, generations of options, and a decision on the strategy for solving the problem.*” Kenmerkend van hierdie tipe kurrikulum is die gebruik van probleemsituasies vir navorsing sodat leerders die kennis, ervarings en oplossings kan aanwend vir werklikelewenskrisisse. Die kennis, vaardighede en waardes wat op dié wyse opgedoen word, kan baie waardevol vir die toekoms wees (Ornstein en Hunkins 1993: 254-255, Henson 1995: 177, Reinhartz en Beach 1997: 114). Dié tipe kurrikulum konsentreer grootliks op probleemoplossing en sny maklik oor vakgrense heen. Hier word veral klem gelê op inhoud asook ontwikkeling van leerders.

Die probleem van dié soort kurrikulum is dat die oplossings waaraan leerders blootgestel was, nie presies so op werklikelewsituasies toegepas kan word nie en dat leerders nie oor die kennis en vaardighede besit om die nodige aanpassing te kan maak nie. Probleemoplossing is juis 'n kernaspek in die kritieke uitkomst van Kurrikulum 2005.

2.2.5 Gemeenskapgesentreerde kurrikulum

Die gemeenskapgesentreerde kurrikulum is so ontwerp dat die behoeftes van die gemeenskap eerste gestel word. In hierdie kurrikulum gaan dit oor die ontwikkeling van bevoegdhede om te kan voorsien in die behoeftes van die gemeenskap (Macdonald 1993: 10). Ornstein en Hunkins (1993: 234-235) noem dat die voorstaanders van dié tipe kurrikulum die skool as 'n agent van

die gemeenskap beskou en dat die kurrikulum ontwikkel word ná 'n analise van die sosiale situasie. Met dié tipe kurrikulum bly die opvoeder in aanvoeling met die behoeftes van die gemeenskap. Die gebruik van die gemeenskap as bron in kurrikulumontwikkeling stel die opvoeder in staat om voortdurend aanpassings aan die kurrikulum te kan maak. Leerders word voorberei om die probleme van die gemeenskap te probeer oplos en om in diens te staan van die gemeenskap waar hulle woon.

Dié tipe kurrikulum hou die voordeel in dat aanpassings vlot en vinnig kan geskied omdat die opvoeder die gemeenskapbehoeftes ken.

2.2.6 Uitkomsgebaseerde kurrikulum

Uitkomsgebaseerde onderwys volgens Spady (1988:5) “... means organizing for results: basing what we do instructionally on the outcomes we want to achieve ...” Dit impliseer dat die kurrikulum en onderrigstelsel so ontwerp moet word dat dit alle leerders in staat stel om sekere uitkomst te kan demonstreer. Uitkomsgebaseerde onderwys is dus 'n wyse van ontwerp, ontwikkeling, lewering en dokumentasie van onderrigleer in terme van voorafbepaalde besluite en uitkomst. O'Neil (1994: 6) ondersteun bogenoemde standpunt deur te sê dat : “... outcomes-based education is the simple principle that decisions about curriculum and instruction should be driven by the outcomes we'd like children to display at the end of their educational experience” (kyk paragraaf 3.5.3).

Spady (1988) en O'Neil (1994) wys daarop dat in uitkomsgebaseerde onderwys inhoude en prosesse leerders kan lei om uitkomst te bereik. Malcolm (1999a: 80) verwys hierna soos volg: “Inputs are the experiences which children learn; outcomes are the results of learning”. Volgens Bellis (1999: 220) kan uitkomst gedefinieer word as die resultate van die leerproses en verwys na kennis, vaardighede, houdings en waardes in 'n sekere konteks. In uitkomsgebaseerde onderwys het die klem verskuif vanaf onderrig na leer. Dit impliseer dat dit wat leerders leer, duidelik gedefinieer moet wees, dat elke leerder se vordering gebaseer moet wees op die

demonstrasie van uitkomste, dat elke leerder se behoeftes in ag geneem word deur 'n verskeidenheid onderrigstrategieë en assesseringsmetodes en dat elke leerder die tyd en ondersteuning gegee word om sy volle potensiaal te verwesenlik (RSA 1998c: 9).

In 'n uitkomsgebaseerde benadering vorm assessering 'n integrerende deel van die onderrigleerproses. Assessering kan beskou word as 'n proses waartydens die kwaliteit van die leerder se prestasie opgeteken en gerapporteer word. Dit is dus noodsaaklik dat leerders geleenthede gebied word om hul prestasies te demonstreer. Hierdie prestasies moet gemeet word deur geldige, betroubare en regverdige wyses van assessering. Assessering van leerderprestasies moet teen voorafbepaalde uitkomste, op 'n individuele basis, geskied nadat leerders genoeg tyd gehad het om te leer. Assessering fokus dus op dit wat belangrik is vir die leerder om te leer (Killen 1999: 24-26).

Oor die algemeen word uitkomsgebaseerde onderwys beskou as 'n benadering wat gelykheid bevorder deurdat die verskille van leerders in ag geneem word. Die gehalte van uitkomste is direk afhanklik van die leerervarings (insette waarna Malcolm 1999a verwys) waaraan leerders blootgestel word. Die sukses van uitkomsgebaseerde onderwys is totaal afhanklik van die kwaliteit van die opvoeders. Opvoeders moet dus oor die nodige kennis van inhoude, onderrigstrategieë, assesseringsmetodes, toegang tot leerprogramme en hulpmiddele beskik (NDE 2000a: 29).

Die Nasionale Departement van Onderwys (1996a: 10 ; 1997c: 40) het die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding aanvaar in Kurrikulum 2005. Hierdie kurrikulum is leerdergesentreerd en resultaat-georiënteerd, en gaan van die veronderstelling uit dat alle individue kan leer. Die kurrikulum maak ook daarvoor voorsiening dat leerders krediete sal verwerf wat nasionaal erken sal word en wat dieselfde waarde het as ander krediete wat op dieselfde vlak verwerk is. Die erkenning van krediete gee betekenis aan die beginsels van progressie en oordraagbaarheid (kyk paragraaf 3.3.2.2).

Die implikasie van die beleid van die Nasionale Department van Onderwys is dat die program om opvoeders vir uitkomsgebaseerde onderwys voor te berei uitkomsgebaseerd sal wees en dat die kurrikulumbenadering tydens hul studies gevolg sal word. Die uitkomsgebaseerde onderwysmodel sal breedvoerig in hoofstuk 3 aandag geniet.

Samevattend kan gesê word dat bogenoemde uitgangspunte ten opsigte van die kurrikulum die basis vorm waarop die huidige beleid van kurrikulum-ontwerp in Suid-Afrika gegrond is. Om aan te pas by die uitkomsgebaseerde benadering het die Nasionale Departement van Onderwys (1996a: 41) kurrikulum gedefinieer as “ *... a term which includes all aspects of teaching and learning such as the intended outcomes of learning, learning programmes, assessment, methodology* ”. Hierdie definisie omsluit feitlik al die bogenoemde definisies en uitgangspunte deur op leerders en uitkomst te fokus. In die kurrikulum waar leerderbehoefte en die bereiking van uitkomst sentraal staan kan die opvoeders volgens Potenza en Monyokolo (1999: 236) “ *... the most important educational resource we have and they will determine whether the new curriculum succeeds or not* ”. Bogenoemde definisies ten opsigte van kurrikulum en die uitgangspunt oor die opvoeder sluit aan by die doel van die studie om ‘n strategie daar te stel om opvoeders voor te berei op ‘n nuwe kurrikulum sodat die uitkomsgebaseerde benadering tot sy volle reg in skole kan kom.

Duidelikheid oor die term “kurrikulum” is uiters belangrik sodat die kurrikulumontwikkelingsproses in die konteks verstaan word. Teen hierdie agtergrond sal kortliks gefokus word op kurrikulumontwikkeling, -ontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering.

2.3 DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

Soos die begrip “kurrikulum” (kyk paragraaf 2.2) kan kurrikulumontwikkeling ook vanuit verskillende perspektiewe benader word. Daar is egter nie altyd eenstemmigheid oor wat onder kurrikulumontwikkeling verstaan word nie.

Wat egter baie duidelik is, is dat kurrikulumontwikkeling 'n proses is wat 'n aanvang neem by die ontstaan van 'n bepaalde behoefte. Die behoefte sal 'n beduidende invloed hê op die ontwerp van die kurrikulum (kyk paragraaf 2.4.1.1). As voorbeeld kan verwys word na Kurrikulum 2005 wat ontwerp is om die behoeftes van 'n huidige Suid-Afrika te akkomodeer (kyk paragraaf 3.3.1).

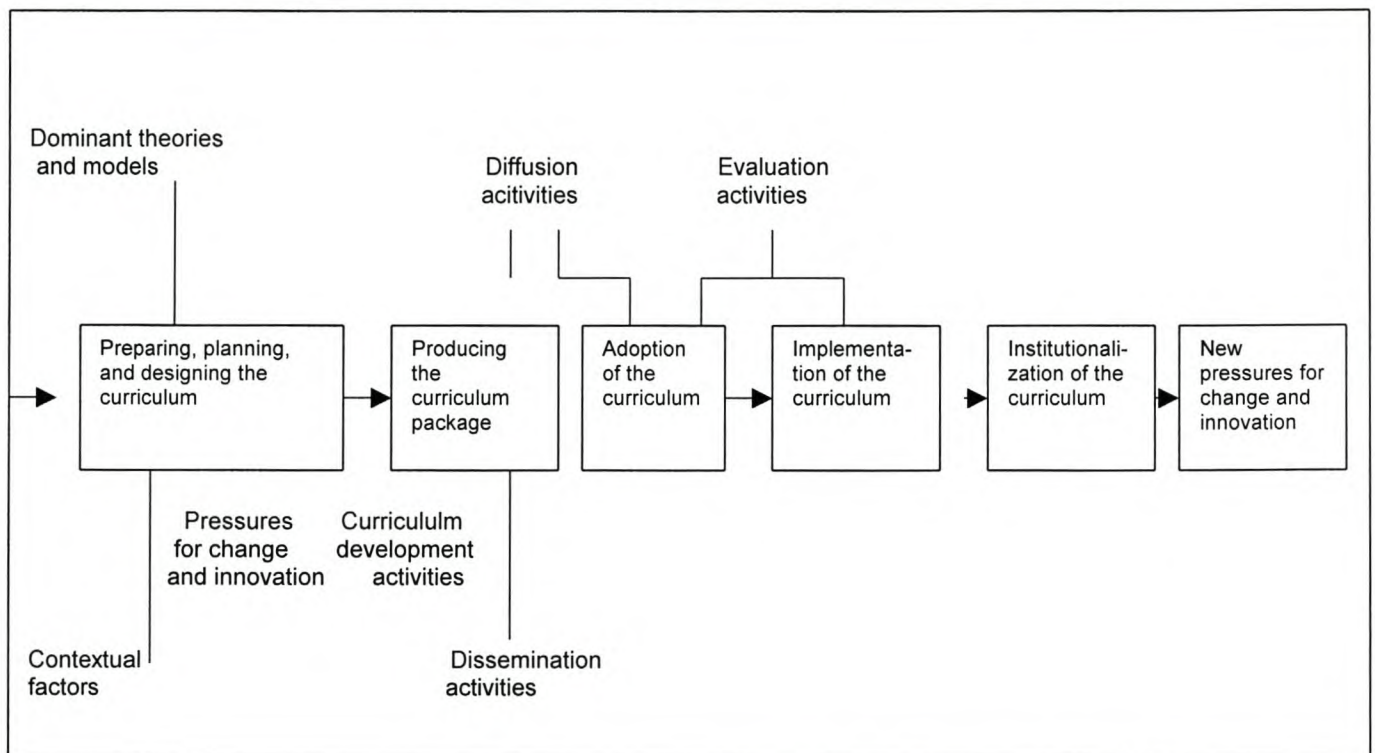
Volgens Marsh (1992:129) word kurrikulumontwikkeling gebruik om verskeie kurrikulumprosesse van beplanning, ontwerp en die produseer van 'n kurrikulum, beskryf. Dit sluit ook in die onderrigaktiwiteite wat geassosieer word met die implementering en evaluering van materiaal. Carl (1995: 21) beskou kurrikulumontwikkeling as 'n oorkoepelende en deurlopende proses waarin planmatigheid vanaf ontwerp tot evaluering sterk figureer. Dit is 'n proses waarin die fases kurrikulumontwerp, - disseminasie, - implementering en - evaluering geïntegreerd funksionaliseer. Die Nasionale Departement van Onderwys (1996a: 41) definieer die proses as “ ... a generic term for the initiation and ongoing and improvement of the curriculum ”. Rosenmund (2001: 600) beskou die kurrikulumontwikkelingsproses as 'n “... complex social process of selection and weighing of socially available knowledge and know-how aiming at concrete educational outcomes ”. Uit bogenoemde standpunte is dit duidelik dat kurrikulumontwikkeling 'n komplekse, geïntegreerde, dinamiese en deurlopende proses is, wat goed beplan moet word vanaf ontwerp tot evaluering, en dat alle aktiwiteite wat daarmee gepaard gaan ingesluit moet word. Die hoofdoel van dié proses is om 'n aanvaarbare, relevante en effektiewe kurrikulum vir die onderwys daar te stel.

Die proses van kurrikulumontwikkeling fokus op beplande en stelselmatige veranderinge van die kurrikulum (Nelson and Davies 1998: 224). Dié proses gaan gepaard met die vorming van nuwe strukture, ontwikkeling van nuwe materiale, nuwe onderwyspraktyke asook met die verandering in houdings en waardes (kyk hoofstuk 3). Die veranderinge ten opsigte van 'n kurrikulum mag ontstaan as gevolg van 'n bepaalde behoefte of die aanvaarding van 'n nuwe stel onderwysdoelstellings en - beginsels. Die veranderinge en vernu -

wings verg deeglike beplanning en kan net suksesvol geïmplementeer word indien opvoeders deeglik daarmee vertrouwd is (Marsh en Willis 1995: 130 – 131), (kyk hoofstuk 4).

Volgens Carl (1995:47) verleen kurrikulumontwikkeling hom tot verskeie interprestasies, wat aanleiding gee tot die ontwikkeling van verskeie modelle. Marsh en Willis (1995:133) het in hul model van kurrikulumontwikkeling ses fases geïdentifiseer om die verloop aan te dui. In diagram 2.1 word die kurrikulumkontinuum van Marsh en Willis uiteengesit.

Diagram 2.1 KURRIKULUMKONTINUUM

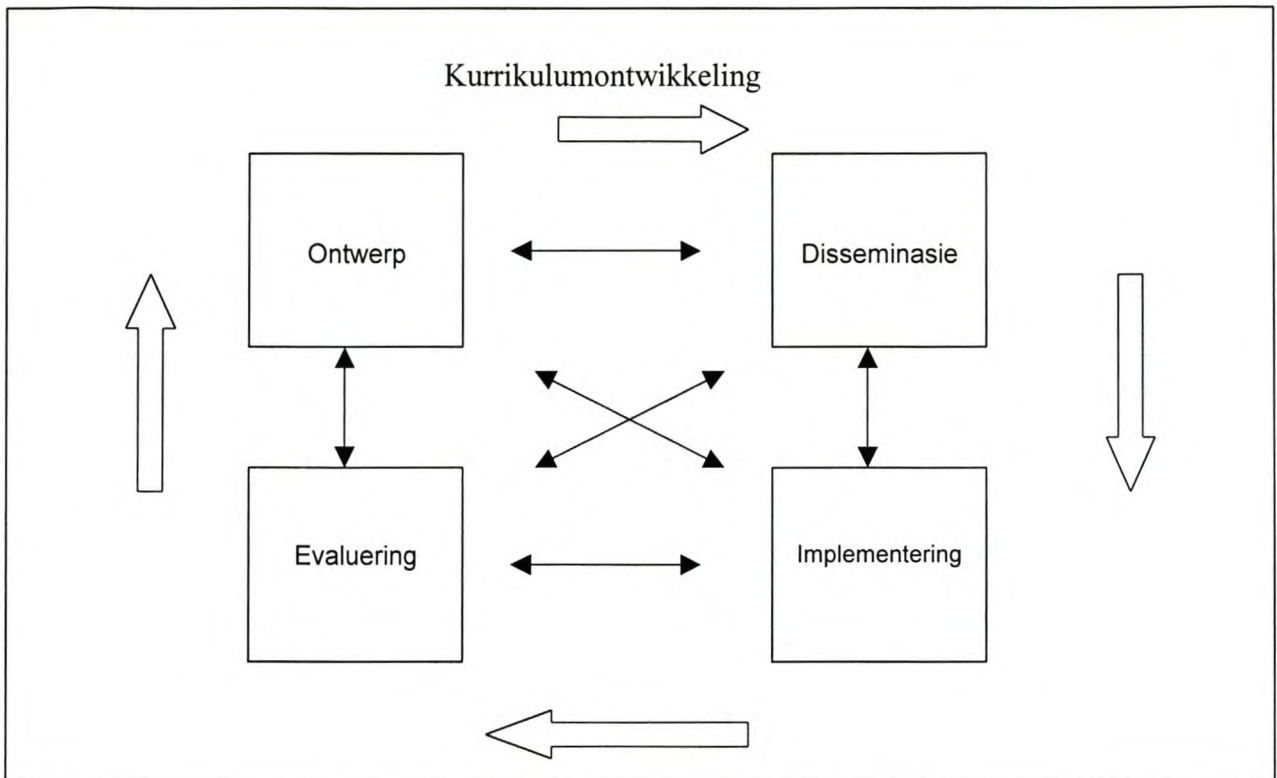


(Marsh en Willis 1995: 133)

Die kurrikulumkontinuum dui veranderinge as 'n liniêre proses aan wat die geïntegreerd en dinamies is nie. Die kontinuum skep die indruk dat dit 'n proses vir kundiges is. In die kontinuum word daar nie geleenthede geskep vir opvoederinsette nie en word daar ook nie voorsiening gemaak vir opvoederontwikkeling nie. Aangesien kurrikulumontwikkeling 'n koöperatiewe aktiwiteit behoort te wees, is dit belangrik dat alle rolspelers in alle fases betrek moet word.

In die kurrikulumontwikkelingsmodel (diagram 2.2) van Carl (1995: 48) word vier fases onderskei wat dinamies, interafhanklik en in wisselwerking met mekaar is.

Diagram 2.2 FASES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING



(Carl 1995: 48)

In al vier bogenoemde fases (diagram 2.2) word daar voorsiening gemaak vir evaluering. Die deurlopende proses van evaluering van elke fase maak dit moontlik dat daar in alle fases en op alle vlakke (makro, meso en mikro) voortdurend aanpassings gemaak kan word. Die ontwikkelingsproses stel opvoeders dus in staat om in elke fase betrokke te wees. Aangesien alle fases interafhanklik van mekaar is, sal die veranderinge in een fase 'n beduidende invloed hê op die volgende fase.

Behalwe die reeds genoemde beginsels van kurrikulumontwikkeling wat in bogenoemde modelle uitgebeeld word, is daar ander beginsels van kurrikulumontwikkeling wat as uitgangspunte dien, wat in ag geneem moet word. Vervolgens word sekere beginsels slegs genoem:

- Veranderinge is onafwendbaar.

- Die kurrikulum is 'n produk van 'n sekere tydsgewrig.
- Kurrikulumverandering wat vroeër plaasgevind het, kan saam met verandering wat op 'n latere tydstip aangebring is, voortbestaan.
- Kurrikulumverandering is die resultaat van verandering wat in mense plaasvind.
- Kurrikulumverandering word beïnvloed deur die koöperatiewe poging van groepe.
- Kurrikulumontwikkeling is basies 'n besluitnemingsproses.
- Kurrikulumontwikkeling is 'n aaneenlopende proses.
- Kurrikulumontwikkeling is 'n omvattende proses.
- Kurrikulumontwikkeling is meer effektief as dit op 'n sistematiese wyse aangepak word.
- Kurrikulumontwikkeling begin waar die kurrikulum op 'n spesifieke stadium is (Oliva 1988: 31-47).
- Doelgerigtheid is belangrik.
- Die rasionaal moet duidelik en kommunikeerbaar wees.
- Metode is belangrik.
- Effektiewe en deurlopende evaluering tot en met die finale fase.
- Effektiewe leierskap is noodsaaklik.
- Die rolspelers moet 'n spesifieke vlak van kurrikulumkundigheid besit.
- Genoegsame leer is belangrik.
- Relevansie is van groot belang.
- Betekenisvolle samehang tussen verskillende aspekte is essensieel.
- Daar moet individualisering wees.
- Die eise van vakinhoud moet in ag geneem word.
- Toepaslike opvoedkundige leerbeginsels is belangrik .
(Carl 1995: 68)

Die voorgenoemde beginsels van kurrikulumontwikkeling toon dat enkele van die beginsels ooreenstem met die beginsels van die NKR (3.2.2.2 (i)), kurrikulumontwikkeling (3.4.2) en UGO (3.5.3) naamlik relevansie, samehang tussen aspekte, leierskap en metode.

Die doel van hierdie studie is om 'n program te ontwikkel vir die voorbereiding van opvoeders in UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe. Die proses van kurrikulumontwikkeling verskaf definitiewe riglyne vir die ontwikkeling van so 'n program. Kurrikulumontwikkeling is 'n dinamiese, ontwikkelende en interaktiewe proses met vier fases, naamlik ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering, wat poog om die kurrikulum te verbeter vir meer effektiewe onderwys.

Vervolgens sal kurrikulumontwerp toegelig word.

2.4 KURRIKULUMONTWERP

2.4.1 Inleiding

Die nuwe kurrikulum vir Suid-Afrika is ontwerp om in die opvoedkundige behoeftes van alle burgers te voorsien. Kurrikulum 2005 is ontwerp om die visie en waardes van die Suid-Afrikaanse Konstitusie te help realiseer. Kurrikulum 2005 is gebaseer op sekere beginsels wat poog om lewenslange leerders te ontwikkel,

- met selfvertroue en onafhanklike denke;
- wat geletterd en syfervaardig is;
- wat vele vaardighede moet besit;
- wat respek vir die omgewing toon, en
- wat die vermoë het om in gemeenskappe te funksioneer as kritiese en aktiewe burgers.

(NDE 2001a: 16)

Bogenoemde aspekte was rigtinggewend in die ontwerp van Kurrikulum 2005.

Volgens Ornstein en Hunkins (1993: 18 en 232) verwys kurrikulumontwerp na die wyse waarop die kurrikulum gekonseptualiseer en die hoofkomponent (doelstellings en doelwitte, leerinhoud, onderrigmetodes en -materiaal, leerervarings en evaluering) georganiseer is om rigting en leiding te gee met die ontwikkeling van die kurrikulum. Ornstein en Hunkins (1993: 242) is ook

van mening dat die komponente op verskillende wyses georganiseer kan word, maar dat die meeste kurrikulumontwerpe die integrasie van drie basiese ontwerptipes naamlik vakgesentreerde, leerdergesentreerde en probleemgesentreerde ontwerpe, is (kyk paragrawe 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3.).

Volgens Carl (1995: 45) is kurrikulumontwerp 'n fase binne kurrikulumontwikkeling waar die nuwe kurrikulum beplan word of wanneer 'n bestaande kurrikulum herbeplan of hersien word nadat 'n volledige evaluering gedoen is. Aspekte soos beplanning en besluitneming kan tydens dié fase sterk na vore tree. Hierdie fase bestaan uit verskillende komponente soos doelgerigtheid, inhoud, metodes, leerervarings en evaluering. Carl (1995: 81-82) voer verder aan dat dié fase 'n komplekse en multidissiplinêre aangeleentheid is wat deur 'n span bestaande uit kurrikulumspesialiste, vakspesialiste, vakdidaktici, opvoedkundige sielkundiges en opvoeders aangepak moet word. Op hierdie wyse kan kurrikulumontwerp op verskillende vlakke van besluitneming plaasvind. Vir hierdie studie, wat op die leerarea Sosiale Wetenskappe fokus, is dit belangrik dat vakspesialiste en vakopvoeders betrokke moet wees by die ontwerp van 'n kurrikulum. Chalufu (1996: 99) sluit aan by Ornstein, Hunkins en Carl dat kurrikulumontwerp te make het met die organisering van die komponente van die kurrikulum en logiese stappe volg wat na kurrikulumontwikkeling lei. Die komponente van kurrikulumontwerp is interaktief tot mekaar en die een het 'n beduidende invloed op die ander. Die komponente in hierdie fase sluit in situasieanalise, doelstellings en doelwitte, leerinhoud, onderrigstrategie en evaluering.

Die komponente van kurrikulumontwerp vorm normaalweg die basis vir die ontwerp van 'n kurrikulum. Kurrikulumontwerp bestaan egter nie uit vaste reëls of patrone nie, maar moet beskou word as 'n buigsame, aanpasbare, veranderende en ontwikkelende proses wat deur verskillende faktore beïnvloed word. Aangesien die proses so dinamies is, is dit belangrik dat die voorgenoemde komponente aan bepaalde kriteria moet voldoen sodat die verlangde uitkomst bereik kan word. Ten opsigte van kurrikulumontwerp is daar enkele hoofbronne wat die kurrikulum beïnvloed, naamlik die behoefte van die gemeenskap, leerders en studies oor leer en die aard van kennis.

Om dié rede sê Tanner en Tanner (1980:473) dat : “ ... *criteria for curriculum development should be drawn from these resources* ”. Met die oog op ‘n meer relevante en verantwoordbare kurrikulum het Carl (1995:88) die volgende kriteria vir kurrikulumontwerp voorgestel:

- Die interdisiplinêre aard van kurrikulumontwerp moet erken word.
- Daar moet ‘n kindgerigtheid, wat die kind se ontwikkelingsvlak in berekening bring, teenwoordig wees.
- Beplanning moet doelgerig wees.
- Metode moet ‘n belangrike kenmerk van ontwerp wees.
- Daar moet lewensgetrouheid ten opsigte van praktykgeoriënteerdheid en behoefte wees.
- Omvattenheid moet ‘n kenmerk van ontwerp wees.
- Didaktiese vereistes moet in berekening gebring word.
- Die vereistes van vakwetenskap moet in berekening gebring word.
- Kennis moet van opvoedkundige-administratiewe geneem word.
- Daar moet ‘n balans wees ten opsigte van die aandag wat aan die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese terreine gegee word, sodat ‘n bydrae tot die algemene onderwys van die kind gelewer word.

In aansluiting by bogenoemde kriteria het die Nasionale Departement van Onderwys (NDE 1996a: 11-16) bepaalde beginsels van kurrikulumontwerp ten opsigte van Kurrikulum 2005 voorgestel, wat insluit: menslike hulpbronontwikkeling, leerdergesentreerdheid, relevansie, integrasie, differensiasie, herstel van ongelykhede en leerderondersteuning, nasiebou en nie-diskriminasie, kritiese en kreatiewe denke, buigsaamheid, vordering, kredietwaardigheid en versekering van kwaliteit (kyk paragraaf 3.5.2).

Wat voorgenoemde beginsels van kurrikulumontwerp ten opsigte van Kurrikulum 2005 betref kan dit met die kurrikulumkriteria van Carl verbind word. Die beginsels van leerdergesentreerdheid, differensiasie, leerderondersteuning, kritiese en kreatiewe denke sluit aan by Carl se holistiese benadering van die leerder en die begrip van kindgerigtheid. Die beginsels van relevansie en kredietwaardigheid sluit direk aan by Carl se kriteria dat

daar lewensgetrouheid ten opsigte van praktykoriëntasie en behoeftes moet wees.

Die beginsels van menslike hulpbronontwikkeling, buigsaamheid en integrasie sluit ook aan by Carl se kriteria dat daar 'n balans moet wees tussen die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese terreine, sodat die leerder in sy totaliteit ontwikkel kan word.

Daar is dus duidelike ooreenkomste tussen Carl se kriteria vir kurrikulumontwerp en die beginsels van kurrikulumontwerp van Kurrikulum 2005.

Direk in aansluiting by voorgenoemde kriteria en beginsels wys Brophy (1990: 364-365) daarop dat 'n effektiewe kurrikulum vir Sosiale Wetenskappe op die volgende beginsels moet berus:

- Kennis is belangrik. Vanaf die kennisbasis kan vaardighede, konsepte en veralgemenings onderrig word.
- Aandag moet gegee word aan demokratiese oortuigings. Die demokratiese oortuigings is gefundeer in konsepte soos geregtigheid, gelykheid, verantwoordelikheid, vryheid, diversiteit en privaatheid. Die beginsels sluit direk aan by die Konstitusie van Suid-Afrika.
- Denkvaardighede is belangrik. Dit is belangrik dat leerders kennis met oortuigings en aksie verbind. Denkvaardighede kan in vier kategorieë verdeel word naamlik inligtingversameling, vaardighede, intellektuele vaardighede, besluitnemings-vaardighede en interpersoonlike vaardighede.
- Deelnemende vaardighede is belangrik. Deur die klaskamer met die gemeenskap te verbind, leer leerders die basiese vaardighede van deelname. Om hierdie vaardighede by leerders aan te leer, word daar gefokus op vaardighede om:
 - in 'n groep saam te werk,
 - koalisies met ander groepe te vorm,
 - mense te kan oortuig, kompromieë aan te gaan en te kan onderhandel,

- geduldig te wees en te volhard in jou doel, en
 - begrip te ontwikkel vir ander kulture.
- Burgerleer (*Civic action*) is belangrik. Effektiewe programme sal leerders met die nodige kennis en vaardighede voorsien om aktiewe en effektiewe burgers te word.

Die proses van kurrikulumontwerp vereis deeglike en weldeurdragte beplanning om 'n relevante, verantwoordbare en omvattende kurrikulum daar te stel, sodat die verlangde uitkomst bereik kan word. Die ontwerp van 'n kurrikulum kan dus net geskied aan die hand van bepaalde kriteria of beginsels om dit bruikbaar en aanvaarbaar te maak.

Die doel van die studie is, soos vermeld, die voorbereiding en ontwikkeling van opvoeders in UGO. Dit is dus van groot belang dat opvoeders voorberei word om die kriteria en beginsels van kurrikulumontwerp in die ontwikkeling van hul eie leerprogramme te kan gebruik. Die doel van hierdie studie is juis om 'n program te ontwikkel waar gefokus word op hierdie aangeleenthede.

Om die kriteria of beginsels in sy volle perspektief te plaas, is dit wenslik om te besin oor kurrikulumontwerpmoedelle, want volgens Nadler (1989:5) stel moedelle ons in staat: “ ... *to understand the process or situation with which we are concerned* ”.

2.4.2 Modelle en komponente van kurrikulumontwerp

Modelle vir kurrikulumontwerp word ontwikkel in konteks met die kurrikuleerder se oriëntasies en benaderings. Die gebruik van modelle kan volgens Carl (1995: 90) van groot waarde wees omdat dit rigting en doelge - rigtheid gee aan die proses van kurrikulumontwikkeling. Carl (1995: 90) wys verder daarop dat kurrikulumontwikkelaars aspekte van modelle moet benut wat aan hul vereistes voldoen. Die benutting van modelle kan daartoe bydra om 'n program vir die voorbereiding van opvoeders binne die leerarea Sosiale Wetenskappe te ontwikkel.

Verskeie modelle van kurrikulumontwerp word reeds deur verskeie bronne volledig bespreek. Carl (1995: 93), Chalufu (1996: 99), Conradie (1984: Bylae 5A), Ornstein en Hunkins (1993: 267-272) en Van Tonder (2000: 76) het 'n samevatting gemaak van verskillende komponente van die belangrikste kurrikulummodelle. Na aanleiding van bogenoemde bronne, sal vir die doel van die studie die komponente benut word wat relevant is, naamlik situasie-analise, doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van inhoude, onderrigstrategieë en onderrigmedia asook evaluering. Vervolgens sal die komponente van kurrikulumontwerp toegelig word.

2.4.2.1 Situasië-analise

Volgens Marsh (1992:79) verwys die term situasie-analise na “... a process by which educational needs are defined and priorities are set” (kyk paragraaf 4.2.6). Carl (1988:28) omskryf die proses verder deur daarna te verwys as die insameling en interpretasie van alle inligting wat tot die suksesvolle ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering van die kurrikulum kan bydra of 'n wesentlike invloed daarop kan uitoefen. Suarez (1991: 433) sluit direk by Carl aan, maar maak gebruik van die begrip “behoefte-assessering”. Volgens Suarez is behoefte-assessering die versameling en analise van inligting wat uitloop op die identifisering van die behoeftes van individue, groepe, instellings, gemeenskappe of samelewings. Die insameling van die data kan geskied deur middel van opnames, vergaderings en toetse. Die resultate van die situasie-analise kan net van waarde wees indien dit gebruik kan word in beplanning of remediëring van 'n situasie (Marsh 1992: 81, Suarez 1991: 433).

Hierdie analise soek antwoorde op vrae ten opsigte van die kurrikulum soos : Wat? Aan wie? Waarom? Wanneer? Hoe? Die proses kan gebruik word as 'n beginpunt vir kurrikulumontwikkeling op makro- meso- en mikrovlak (Carl 1988: 97). Hierdie proses moet nie net beskou word as enkele aktiwiteite nie, maar as 'n deurlopende proses, sodat noodsaaklike aanpassings voortdurend gemaak kan word (Nadler 1989:24, Lindeque 1996: 145).

In 'n situasie-analise gaan dit oor die insameling en ontleding van verskeie aspekte, te wete aspekte rakende die leerder, inhoude, die fisiese omgewing, die opvoeder en die gemeenskap (Carl 1988: 29, 1995: 98-100, Lindeque 1996: 146).

Uit 'n situasie-analise gedoen deur Carl, Roux en Smit (2000: 9-10 en 14) oor probleemareas in uitkomsgebaseerde opleidings - en onderrigprogramme, is bevind dat opvoeders ná opleiding deur onderwysowerhede 'n beperkte kennis gehad het van Kurrikulum 2005 en UGO. Die ondersoek toon dat die meeste opvoeders probleme ondervind het met die opleidingsprogramme en dat dit problematies was om opleiding wat ontvang is, te implementeer. Dié ondersoek het ook die volgende probleemareas geïdentifiseer en in gedagte gehou toe die konsepprogram ontwikkel is:

- hantering van groot klasse
- hantering van dissipline
- deurlopende assessering
- basiese kernbegrippe
- moontlike gedifferensieerde programme
- program wat op leerarea fokus
- aparte programme vir die onderskeie fases
- hantering van verandering
- beplanningsvaardighede
- kurrikuleringsvaardighede
- praktiese voorbeelde

Uit hierdie ondersoek blyk dit duidelik dat daar 'n behoefte bestaan wat in die toekoms deur voorbereidingsprogramme is aangespreek moes word. Met hierdie studie poog die navorser om 'n program te ontwikkel om hierdie leemte aan te spreek. Aangesien die situasie-analise 'n bepalende invloed op die doelstellings en doelwitte het, sal dit vervolgens belig word.

2.4.2.2 Doelstellings en doelwitte

Onderwys moet ten alle tye doelgerig wees. Kurrikulumontwerpers op makro-, meso- en mikrovlak moet 'n duidelik begrip hê van wat die opvoeding - en onderwysdoelstellings is, sowel as wat die doelstellings van die besondere leerarea is (Carl 1988: 32, 1995: 100). Henson (1995: 191) sluit aan by Carl deur te verklaar dat kurrikulumontwikkeling die identifisering van opvoedkundige doelstellings en doelwitte insluit. Henson (1995: 191) voer verder aan “ *... whether the curriculum developer is a teacher....or a curriculum planner, the job at hand involves identifying desired academic outcomes* ”. Geformuleerde uitkomst word deur kurrikulumontwerpers beskryf in begrippe soos doelstellings en doelwitte. Doelstellings en doelwitte maak dus 'n onontbeerlike deel uit van die onderrigleerproses. Die deeglike beplanning, formulering en uiteensetting van doelstellings en doelwitte, kan na die mening van Bakker (1996: 176) verseker dat leerlinge bemagtig word “ *... because the more pupils are able to do, the more power they have to control their own destiny* ”.

Die beplanning, formulering en uiteensetting van doelstellings vir opleiding en ontwikkeling van opvoeders binne die leerarea Sosiale Wetenskappe, kan opleiding en ontwikkeling meer gerig maak en die kwaliteit van opleiding en ontwikkeling verhoog. Doelstellings dien ook as basis vir die besluitnemingsproses ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en oefen 'n rigtinggewende invloed uit op die didaktiese ontwerp van 'n onderrigleersituasie vir leerders. Duidelikheid oor doelstellings en doelwitte en wat daarmee beoog word, kan 'n beduidende invloed op die sukses van die voorbereiding van opvoeders hê (Carl 1995: 100 en Kruger 1980: 55).

Kurrikuleerders moet in staat wees om duidelik te kan onderskei tussen algemene doelstellings, besondere doelstellings en doelwitte.

'n Algemene doelstelling volgens Cawood, Muller en Swartz (1982:42) en Van Dyk, Nel, Van Zloedolff en Haasbroek 2001: 209) is 'n algemene stelling wat die eindtoestand van 'n onderrigaktiwiteit beskryf. Dit is op die langtermyn

gerig, is meesal breed gestel en dui die totale omvang van 'n onderwysonderneming in breë trekke aan. Algemene doelstellings word hoofsaaklik in sisteme gebruik (Carl 1998: 34, 1995: 103, Marsh 1992: 852). Die algemene doelstellings van die voorbereiding van opvoeders vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe is om opvoeders te bekwaam om sodoende ingeligte, kritiese en verantwoordelike burgers te ontwikkel, wat konstruktief deelneem in 'n kulturele en veranderde samelewing. Leerders moet ook in staat gestel word om 'n bydrae te kan maak in die ontwikkeling in 'n regverdigte en demokratiese samelewing op plaaslike, nasionale en 'n globale vlak (NDE 2001b: 15).

Sosiale Wetenskappe help leerders om 'n kennisbasis, gesindhede en waardes te konstrueer wat verkry word van akademiese dissiplines as gespesialiseerde wyses om na die werklikheid te kyk (WKOD 2001: 5). Die algemene doelstelling sluit aan by die doelstellings van UGO (kyk paragraaf 3.5.3). Dit kan bereik word deur dit wat leerders leer, hoe hulle leer en hoe kennis geïnterpreteer, geanaliseer, gekonstrueer en uitgedruk word.

'n Besondere doelstelling is 'n breë afbakening van onderrigvoornemens rondom onderwerpe of temas van die afgebakende terrein. Dié doelstelling word in meer besonderhede beskryf as die algemene doelstelling (Cawood et al. 1992: 41 en 42). Dit is op die medium - tot langtermyn gerig en is meestal gefokus op leerderprestasie (Marsh 1992: 83). Hoewel Geskiedenis en Aardrykskunde saamgevoeg word in die Leerarea Sosiale Wetenskappe en generiese vaardighede in gemeen het, is hulle afsonderlike dissiplines met afsonderlike analitiese gereedskap en waarvoor opvoeders voorberei word binne die leerarea, daarom moet die besondere doelstellings afsonderlik benader word (WKOD 2001: 5).

Die studie van Geskiedenis het ten doel die ontwikkeling van :

- historiese bewustheid van rasse, mites en stereotipes, ekonomiese en sosiale ongelykhede, en universele menseregte en demokratiese waardes en beginsels;

- 'n gevoel van identiteit en algemene begrip vir Suid-Afrika se verdeelde verlede sowel as 'n gevoel van burgerlike verantwoordelikheid;
- konseptuele gereedskap om:
 - gebeure en verandering in die samelewing op verskillende tye te interpreteer en te analiseer,
 - vrae te kan vra en te reageer op vrae wat direk verband hou met geskiedenis,
 - betrokke te raak in kritiese debatte en die maak van ingeligte,
 - oordele met goeie argumente, wat op bewyse gebaseer is;
- 'n waardering vir die spesiale bydraes van die mondelinge tradisie en argeologie sowel as van die impak wat die omgewing gehad het op die historiese ontwikkeling; en
- 'n bewuswording van hoe ons in Suid-Afrika ons toekoms kan beïnvloed en hoe die uitdagings van ekonomiese en sosiale ongelykhede gekonfronteer gaan word om 'n nie-rassige en demokratiese toekoms te bou (NDE 2001b: 15).

Aardrykskunde het ten doel die ontwikkeling van:

- begrip, vaardighede en waardes wat verband hou met die menslike interaksie met die fisiese, natuurlike, ekonomiese, sosiale en politieke omgewing;
- 'n kritiese bewustheid en begrip vir die omgewing en sosiale kwessies rondom sake soos mag, geslag en armoede in plaaslike, regionale, nasionale, Afrika - en globale konteks.
- die vermoë om vrae te vra en te reageer op geografiese vrae deur middel van vaardighede soos:
 - lees, analisering en interpretering van kaarte, foto's diagramme, tabelle en grafieke,
 - veldwerk vaardighede.
 - ontwikkeling en toets van hipoteses;
- die vermoë om die belangrikheid van 'n reeks omgewings op aarde te identifiseer en uit te ken en om 'n ondersoek te kan doen van die response van mense op en die invloed van die omgewing oor 'n sekere tyd, in verskillende wêrelddele;

- 'n begrip ten opsigte van sosiale, ekonomiese en omgewingsgerigtheid wat kan geskied deur aksies van individue en organisasies (NDE 2000a: 15 - 16);
- die besondere doelstelling in die Sosiale Wetenskappe toon duidelik die gedrag wat leerders moet kan toon aan die einde van die leerprogram. Opvoeders moet dus in staat wees om hierdie gedrag deur die onderrigleerproses by leerders te ontwikkel.

'n Doelwit is 'n juiste, presiese beskrywing van die betrokke leerder se verlangde gedrag of prestasie wat aan die einde van 'n sekere tyd gerealiseer moet word (Carl 1995: 103, Bakker 1996: 176). Dit is op die korttermyn gerig, is 'n fyner inkleding van die doelstelling, word uitgedruk in terme van leerder - gedrag en is dikwels die oogmerke van die opvoeder.

Vir hierdie studie is uitkomst van besondere belang. Volgens Carl (1995: 107) en Van Dyk et al. (2001: 208) gee goed geformuleerde doelwitte rigting en leiding aan die opvoeder en leerder in die onderrigleerproses en by evaluering. Doelwitte vorm dus die basis in die seleksie en ordening van leerinhoud, metodes, media en evalueringstrategieë.

Die uitkomst van Sosiale Wetenskappe speel dus 'n prominente rol in die bereiking van breë onderwysdoelstellings te kan bereik. Die Geskiedenis - komponent van die Leerareaverklaring bevorder historiese kennis en begrip, ondersoekvaardighede, om die verlede en hede te verken en vaardighede met betrekking tot historiese interpretasie vaardighede.

Die assesseringstandaarde beklemtoon die historiese vaardighede wat deur die opvoeder onderrig moet word (NDE 2001b: 16).

Die Aardrykskundekomponent bevorder kennis en begrip ten opsigte van die mens se verhouding met sy omgewing, ondersoekvaardighede om kern - konsepte en prosesse wat in Aardrykskunde gebruik kan word, te verken, ondersoekvaardighede ten opsigte van sosiale en omgewingonregverdig - hede, en kritiese ontleding van ontwikkelingskwessies op plaaslike, nasionale en globale skaal.

Die assesseringstandaarde beklemtoon ook dat vaardighede deur opvoeders onderrig moet word (NDE 2001b: 17).

Om die algemene doelstellings, besondere doelstellings en doelwitte te laat realiseer moet opvoeders bemaatig word met die nodige kennis, vaardighede en waardes om leerprogramme te ontwerp, leermateriale te konstrueer en effektief gebruik te maak van onderrig- en assesseringstrategieë, om leerders in staat te stel om die verlangde uitkomst te bereik. Die rol van opvoeders in die proses kan volgens Carl (1995: 108), Vakalisa (2000: 18) en die Nasionale Onderwysdepartement soos uiteengesit in die dokument *Norms and Standards for Educators*, nie genoeg beklemtoon word nie, aangesien die kwaliteit van die opvoeder die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 sal verseker. Die Nasionale Onderwysdepartement (NDE 2001a : 15) het sy standpunt ten opsigte van die kwaliteit van opvoeder onomwonde gestel deur te verklaar dat die: “ ... *National Curriculum Statement is based on the vision of a teacher who is socially and politically critical and responsible, professionally competent and in touch with contemporary developments* ”. Opvoederontwikkeling (kyk hoofstuk 4) is van kardinale belang om kennis, vaardighede (soos probleemoplossing, kommunikasie, dataverwerking, ondersoek, denke en fasilitering) en waardes by opvoeders te ontwikkel om leerders te help om die doelstellings te realiseer. Doelstellings, doelwitte en uitkomst gee rigting aan die seleksie en ordening van inhoude wat leerders veronderstel is om te leer (Doll 1996: 226).

Vervolgens sal gekyk word na die seleksie en ordening van inhoude.

2.4.2.3 Seleksie en ordening van inhoude

Die seleksie en ordening van inhoude is volgens Krüger (1980: 65) uiters belangrik en geen kurrikulum kan opgestel word sonder dat daar op 'n verantwoordelike wyse omgesien is na die seleksie en ordening van die kurrikuluminhoude nie. Ornstein en Hunkins (1993: 278) sluit aan by Krüger deur te verklaar dat alle kurrikula inhoude het, nieteenstaande die ontwerp. Volgens Van Dyk et al. (2001:237) verwys die term “inhoud” na die “... *subject*

matter, teaching points, and learning activities that will enable the learner to perform the various tasks and duties associated with a particular job at which the learning outcomes or the learning objectives of a training system are aimed. It includes items of knowledge (facts, concepts, principles, ideas etc.), attitudes and skills “. Die geselekteerde inhoude bepaal normaalweg die aard van die kurrikulum aangesien inhoude gebruik word om doelstellings en doelwitte te verwesentlik. Volgens Carl (1995: 109) is inhoude meer as dit wat in 'n leerarea gereflekteer word aangesien alle leerareas saam ook beskou moet word as inhoud. Henson (1995: 216) konstateer dat inhoude geselekteerde inligting is wat deel vorm van 'n kurrikulum. Ornstein en Hunkins (1993: 280) argumenteer dat inhoude meer as net informasie is wat vir skooldoeleindes geleer moet word. Inhoude moet informasie wees wat verband hou met die belange van die leerder en moet so georganiseer word dat die leerder die inhoude bruikbaar en betekenisvol vind. Laasgenoemde navorsers is ook van mening dat inhoude ook die kognitiewe, sosiale en psigologiese dimensies van die individuele leerder moet aanspreek. Inhoude van 'n kurrikulum, of dit op makro-, meso- of mikrovlak is, word beskou as 'n kompendium van feite, konsepte, veralgemenings, beginsels, teorieë en metodes om informasie te prosesseer. Inhoude moet dus leerders in staat stel om begrip te ontwikkel en om die begrip in die daaglikse lewe toe te pas (Ornstein en Hunkins 1993: 28) (kyk paragraaf 4.6.2.2).

In die besinning oor inhoude vir die voorbereiding van opvoeders vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe, lei dit geen twyfel dat inhoude uiters belangrik is en dat die opvoeders oor die nodige kennis, vaardighede en houdings ten opsigte van die leerder, onderrigleer en Sosiale Wetenskappe moet beskik om leerders te lei om die verlangde doelstellings, doelwitte en uitkomst te bereik. Die voorbereiding van opvoeders kan geskied deur korttermyn opleidingsprogramme en langtermyn opvoederontwikkelingsprogramme (kyk hoofstuk 4).

Om te kan bepaal watter inhoude effektief sal wees, het verskeie kurrikulumnavorsers kriteria saamgestel wat gebruik kan word vir die seleksie van inhoude. Die kriteria van Fraser, Loubser en Van Rooy (1992: 119-122),

Ornstein en Hunkins (1993:281), Carl 1995: 111-112 en Van der Horst en McDonald (1997: 157) sal nie herhaal word nie, maar 'n sintese sal daarvan gegee word. Die kriteria sluit die volgende in:

- Dit moet in diens van die realisering van doelstellings soos die volgende staan: vakwetenskappe, lewensbeskoulike, breë onderwysdoelstellings, besondere didaktiese en vakdidaktiese doelstellings.
- Dit moet realisties, relevant, hanteerbaar, bruikbaar, toeganklik, lewensvatbaar, leerbaar en herhaalbaar wees.
- Dit moet stimulerend, motiverend, betekenisvol, geldig en interessant wees.
- Dit moet leerders se bestaande kennis en behoeftes in ag neem.
- Dit moet geleenthede tot selfontdekking bied en voortdurend aangepas word om by verandering aan te pas.
- Dit moet die ontwikkeling van denkvaardighede (kognitiewe) sowel as die houdings en waardes (affektiewe) en psigomotoriese vaardighede bevorder.
- Dit moet moontlikhede tot leerderinspraak en keuse bied.
- Dit moet 'n balans vertoon ten opsigte van die omvang en diepte van die studieveld.
- Dit moet aktueel wees ten opsigte van leerderbehoefte.
- Dit moet integrasie van inhoude binne 'n bepaalde vak bevorder ten einde 'n sinvolle geheel te vorm.
- Daar moet 'n verband wees tussen feite en hoofgedagtes (holistiese benadering).
- Dit moet funksioneel in die magtiging van leerders wees om hul volle potensiaal te ontwikkel.
- Daar moet 'n kongruensie tussen inhoude en assessering wees.

Die voorafgaande inligting verskaf die basis op grond waarvan inhoude bepaal word, om opvoeders voor te berei vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe. Die keuse van inhoude sal 'n beduidende invloed hê op die onderrigleersituasie en verlangde uitkomst (kyk paragraaf 3.5.4.11). Die kriteria vir die selektering van inhoude sluit aan by die beginsels van die NKR

(kyk paragraaf 3.2.2.2.(1)) en kurrikulumontwerp (kyk paragraaf 3.5.2), naamlik integrasie, relevansie, geloofwaardigheid, buigsaamheid, toeganklikheid, leerdergesentreerdheid, en kreatiewe en kritiese denke. Die kriteria en beginsels dien as rigtingwysers vir opvoeders in die ontwikkeling van leerprogramme en assesseringsmetodes sowel as die aanbieding van opvoederontwikkelingsprogramme (kyk hoofstuk 4).

Michaelis in Brophy (1990: 370) dui aan dat inhoude vir Sosiale Wetenskappe bepaal kan word na aanleiding van die volgende vrae:

- Kan dit gebruik word in die ontwikkeling van sleutelkonsepte, hoofidees, prosesse, vaardighede, houdings of waardes?
- Hou dit verband met betekenisvolle menslike probleme, die werklike sosiale lewe of die belange van die leerder?
- Is dit geldig, betroubaar en kontemporêr?
- Is dit aanpasbaar by die leerders se vermoëns en agtergrond?
- Is relevante onderrigmateriaal beskikbaar?

In dieselfde verband noem Michaelis (1956: 54) dat inhoude in die Sosiale Wetenskappe: verstaanbaar, interessant en betekenisvol behoort te wees, in groepwerk gebruik gebruik behoort te kan word; tot die ontwikkeling van basiese konsepte van belang in verskillende situasies, behoort te lei; bruikbaar behoort te wees in skool- en gemeenskapverband; en 'n bydra behoort te kan maak vir die effektiewe oplossing van probleme.

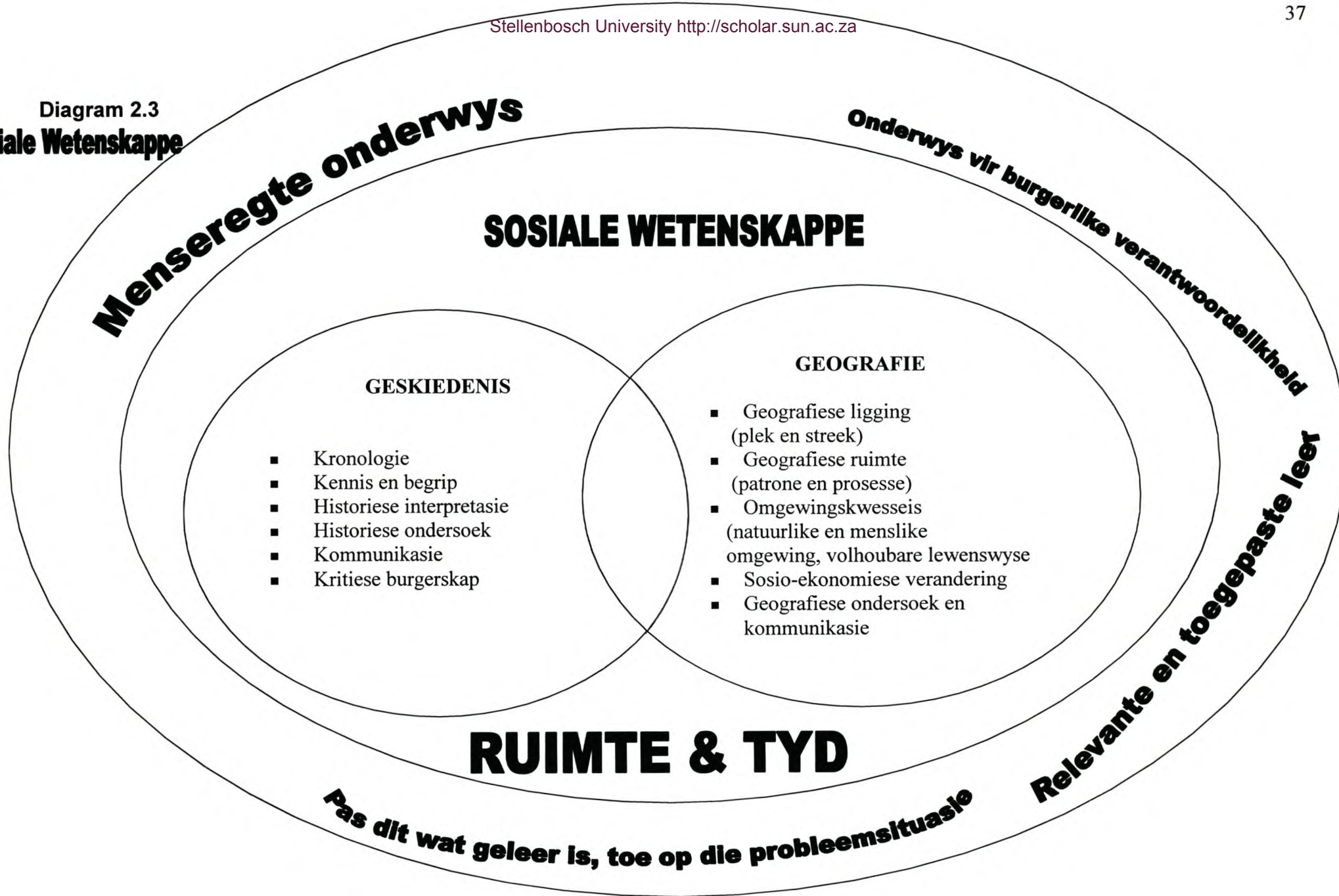
Inhoude van 'n kurrikulum is uiters belangrik en die keuse van inhoude moet aan die gestelde kriteria voldoen om as geloofwaardig beskou te word. Die selektering van inhoude binne die leerarea Sosiale Wetenskappe moet benader word vanuit die perspektief van die Konstitusie van die Republiek van Suid-Afrika 1996 (Wet 108 van 1996), wat as die basis dien vir verandering in Suid-Afrika. Inhoude in Sosiale Wetenskap moet daartoe bydra om die kritieke uitkomst (kyk paragraaf 3.5.4.3) te laat realiseer aangesien dit die konstitusie onderlê. In die lig hiervan het die Nasionale Departement van Onderwys (NDE 2001b: 55) Sosiale Wetenskappe verklaar

as 'n studie van verhoudings tussen mense en tussen die mens en die omgewing op verskillende tye en in verskillende plekke. Die verhoudings waarna verwys word het sosiale, politieke, ekonomiese en omgewingsdimensies. Die waardes, houdings en oortuigings van mense word deur die verhoudings beïnvloed en gevorm.

Die verklaring van die Nasionale Department van Onderwys maak dit duidelik dat Sosiale Wetenskappe moet fokus op die menslike verhoudings van belang om sodoende verantwoordelike burgers te ontwikkel. In dié leerarea word ook gefokus op menslike gedrag ten opsigte van verlede, hede en toekoms. Vir hierdie navorsing word Sosiale Wetenskappe dus benader as 'n studie van die verhoudings tussen mense sowel as die verhouding van die mens met sy omgewing om sodoende verantwoordelike burgers te vorm.

Sosiale Wetenskappe as leerarea binne Kurrikulum 2005 word vergestalt in Aardrykskunde en Geskiedenis, wat beskou word as aparte dissiplines met raakpunte (inhoude) van integrasie (kyk diagram 2.3) .

Diagram 2.3
Sosiale Wetenskappe



Die raakpunte van integrasie sluit in: konsepte en kennis soos die bevordering van sosiale gerigtheid en menseregte, die beklemtoning van ervarings van gewone mense, asook die verkenning van aangeleenthede soos hulpbronne, grondbenutting, tegnologie, bevolkingsbewegings, immigrasie en vestiging, en kolonialisme en apartheid (NDE 2001a: 14).

Die raakpunte hieronder beskryf integrasie en word duidelik geïllustreer in diagram 2.3.

Wat die Geskiedenis-komponent van Sosiale Wetenskappe betref, bevorder Geskiedenisleeruitkomste kennis en begrip van geskiedenis, ondersoekvaardighede om die verlede en hede na te vors en vaardighede ten opsigte van interpretasie van geskiedenis.

Die Assesseringstandaarde ten opsigte van Geskiedenis beklemtoon dat historiese vaardighede onderrig en geassesseer moet word. Die vaardighede en kennis wat hier beklemtoon word, bied die geleentheid om waardes en benaderings aan te moedig wat sosiale geregtigheid en menseregte bevorder. Om betekenis aan die vaardighede te gee, word die minimum kerninhoud uiteengesit wat verken moet word om leerders in staat te stel om die leeruitkomste te bereik.

Die kerninhoud in Geskiedenis sluit in:

- die ervarings van gewone mense;
- ondersoeke na kwessies met betrekking tot menseregte en inklusiwiteit kwessies;
- verkenning van huidige gebeure;
- die fokus op plaaslike, Suid-Afrikaanse, Afrika- en wêreldgeskiedenis;
- plaaslike studies wat Geskiedenis, Aardrykskunde, Omgewings-opvoeding en demokratiese opvoeding integreer; en
- die verlore stemme en prosesse in Suid-Afrika en wêreld geskiedenis.

Wat die Aardrykskundekomponent van Sosiale Wetenskappe betref, bevorder Aardrykskunde die volgende leeruitkomste:

- kennis en begrip van die onderlinge verhouding tussen die mens, hulpbronne en die omgewing;
- ondersoekvaardighede om sleutelkonsepte en -prosesse in Aardrykskunde te ondersoek;
- ondersoekvaardighede om sosiale en omgewings ongeregtighede na te vors; en
- kritiese analise van ontwikkeling kwessies op 'n plaaslike, nasionale en globale vlak (NDE 2001a: 17).

Om die assesseringstandaarde te kan bereik, moet daar gefokus word op inhoude soos klimatologie, geomorfologie, bevolkingsdinamika, vestiging en ontwikkeling.

Samevattend kan gesê word dat Aardrykskunde die sosiale ongelykhede en vorm van uitbuiting, die vermindering van beskikbaarheid van hulpbronne, die agteruitgang van die omgewing en strategieë vir verandering verken.

Om voorgenoemde te kan bemeester moet leerders 'n deeglike kennis en begrip hê van fisiese Aardrykskunde en die impak van fisiese Aardrykskunde asook van die impak van die fisiese prosesse op die mens en die omgewing (NDE 2001a: 17).

In beide Geskiedenis en Aardrykskunde moet menseregtekwessies die volgende insluit:

- Vooroordele
- Vervolging
- Onderdrukking
- Uitbuiting
- Seksisme
- Rassisme

- Homofobie
- Xenofobie
- Volksmoord
- Enige ander vorm van diskriminasie.

(NDE 2001 a: 18)

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat Sosiale Wetenskappe gerig is op menseverhoudinge asook op die verhouding tussen die mens en die omgewing. Michaelis (1988: 3) sluit hierby aan deur te sê dat Sosiale Wetenskappe die studie van menslike verhoudinge is, om verantwoordelike burgerskap te ontwikkel met die fokus op:

- die interaksie van mense met hul omgewings en ander mense;
- die verhouding tussen mense en die aarde, instellings, en waarde - sisteme;
- die multikulturele, ruimtelike en wêreldlike dimensies van menslike aktiwiteite; en
- die optimale intellektuele, sosiale en persoonlike ontwikkeling van leerders.

Om die verlangde uitkomst in Sosiale Wetenskape en kritieke uitkomst te laat realiseer, word die seleksie van inhoude gerig op die ontwikkeling van kennis, vaardighede, houdings en waardes.

Voortvloeiend hieruit moet in die voorbereiding van opvoeders gefokus word op kurrikulumvaardighede om sodoende inhoude te kan selekteer wat sal meehelp om doelstellings, doelwitte en uitkomst te laat realiseer. Die ordening van geselekteerde inhoude is vir die kurrikuleerder van primêre belang. Die wyse van kurrikulumordening, sowel as die vlak of diepte van die ordening, bepaal tot 'n groot mate of die kurrikulum geskik sal wees vir die leerders of nie (Krüger 1980: 65). Tracy (1984: 235) verklaar dat : “ ... sequencing is the process by which the content and learning experiences are placed in the configuration that will produce the most learning in the shortest

possible time". Die ordening van inhoude is dus van kernbelang vir die effektiwiteit van die leerproses (kyk paragraaf 4.6.2.2).

Fraser, Loubser en Van Rooyen (1992: 123) is van mening dat die ordening van inhoude 'n vereiste vir effektiewe onderrig en leer is. Carl (1995: 112) beskou die ordening van inhoude as 'n bydraende kurrikuleringshandeling om die doelwitte te bereik. Tydens ordening moet verskeie aspekte in aanmerking geneem word, soos die ontwikkelingsvlak en behoeftes van leerders, die opvoeder se vakperspektief, die aard en omvang van die inhoud, doelstellings, die opvoeder se kurrikulumkennis en vaardigheid, bekendheid en relevantheid en die moeilikheidsgraad van die inhoud.

Carl (1995: 112) sluit aan by Fraser et al. (1992: 123) deur aan te voer dat die wyse van ordening van inhoude bepaal word deur die aard en struktuur daarvan, sowel as vermoëns, voorkennis, vaardighede en belangstellings van die leerder en opvoeder. Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die ordening van inhoude 'n proses is wat op gestruktureerde wyse volgens bepaalde benaderings moet geskied. Verskillende ordeningsbenaderings word deur Nadler (1989: 137-138) en Van Dyk et al. (2001: 243-244) soos volg beskryf:

- Kronologiese ordening impliseer die rangskikking van inhoude volgens 'n tydorde.
- Geheel-na-dele ordening. In dié geval word leerders eers aan die geheelbeeld blootgestel en daarna word na die verskillende dele afsonderlik verwys.
- Dele-na-geheel ordening. Leerders word eers voorgestel aan die verskillende dele van die objek, proses of prosedure, om sodoende 'n geheelbeeld te vorm van die objek, proses of prosedure aan die einde van die onderrigleersituasie.
- Bekende-na-onbekende ordening. In dié benadering word begin met materiaal wat bekend is aan die leerder en daarna word leerders bekend gestel aan nuwe materiaal wat vir hulle onbekend is.

- Onbekende-na-bekende ordening. Met hierdie benadering word beoog om leerders te laat besef hoe min hulle van die onderwerp weet om hul sodoende te motiveer om te leer.
- Stap-vir-stap ordening. Leerders leer deur ontleding hoe die taak gedoen moet word en dan word die onderrig georden rondom elke stap van die proses.
- Algemene-na-spesifieke ordening. Leerders word eers 'n oorsig gegee van die onderwerp en daarna voorgestel aan inhoude wat tot die spesifieke lei.
- Spesifieke-na-algemene ordening. Dié benadering lei leerders deur 'n reeks spesifieke leerervarings om by die eindresultaat uit te kom.
- Konkrete-na-abstrakte ordening. Leerders word aanvanklik blootgestel aan eenvoudige leerervarings en word daarna geleidelik blootgestel aan meer komplekse en abstrakte begrippe.

Verskeie benaderings tot ordening van inhoude word genoem aangesien daar nie slegs een manier van ordening wat die beste vir alle inhoude en vir alle leerders is nie (Nadler 1989:137). By volwasse leerders is die ordening van inhoude van primêre belang, aangesien dit verwarring kan voorkom. Ter ondersteuning van die benaderings van ordening het Tracy (1984: 238) die volgende as riglyne voorgestel:

- Plaas take wat maklik leer, eerste.
- Plaas algemene konsepte en tegniese terme waarna voortdurend in die aanbieding verwys sal word, vroeg in die ordening.
- Plaas die toepassing van konsepte en beginsels so na as moontlik aan die punt waar hulle ingelei sal word.
- Plaas vorige kennis en vaardighede in die ordening slegs voor dit sal kombineer met die nuwe kennis en vaardighede.
- Maak voorsiening vir oefening en hersiening van kennis en vaardighede, wat later sal wees in die aanbieding.
- Orden die doelwitte in nou verwante selfstandige groepe.
- Plaas komplekse en kumulatiewe vaardighede later in die ordening.

In die voorbereiding van opvoeders, waarop hierdie studie fokus, is die tipe inhoude en die ordening daarvan uiters belangrik om verwarring by opvoeders uit te skakel, opleidingstyd te verminder en die onderrigleersituasie te bevorder. Die opvoeder moet dus bewus wees van die verskillende ordeningsbenaderings (kyk Ordeningsbenaderings van Nadler (1989: 137 – 138) en Van Dyk et al. (2001 : 243-244) en riglyne wat deur Tracy (1984: 238) voorgestel word, om sodoende aan die behoeftes van opvoeders wat opgelei word, te voldoen. Hierdie benaderings kan ook doeltreffend aangewend word in korttermyn opleiding en in opvoederontwikkelingsprogramme (kyk 4.6.2).

Samevattend kan gesê word dat die seleksie en ordening van inhoud 'n belangrike bydrae lewer tot 'n effektiewe onderrigleersituasie. Leerinhoud moet op so 'n wyse aangebied word dat opvoeders in die kortste moontlike tyd die uitkomsgebaseerde onderwys kan bemeester en vaardighede aanleer. Die seleksie en ordening van inhoud is van kardinale belang in programontwerp. Vir die effektiewe oordrag van inhoude is geskikte onderrigstrategieë en onderwysmetodes noodsaaklik.

2.4.2.4 Onderrigleerstrategieë en media

Die keuse en ordening van inhoude is fundamentele aspekte van die kurrikulum, en kry eers betekenis wanneer die opvoeder dit integreer met die onderrigleerstrategieë en media. Die term “onderrigleerstrategie” word volgens Rothwell en Kazanas (1998: 210) gedefinieer as “ ... *an overall plan governing instructional content (what will be taught?) and process (how will it be taught?)* ”. 'n Onderrigleerstrategie is 'n plan wat leerders aan leerervaringe blootstel om intellektuele vaardighede, motoriese vaardighede of nuwe houdings te ontwikkel. Die onderrigleerstrategie kan ook beskryf word as 'n bloudruk wat aantoon wat gedoen moet word om die verlangde uitkomst van onderrig te bereik (Rothwell en Kazanas 1998: 211). Die standpunte van Rothwell en Kazanas (1998) word onderskryf deur Van Dyk et al. (2001: 246-247), Fraser et al. (1992: 137) en Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1980: 23) (kyk paragraaf 3.5.4.6).

In 'n onderrigleerstrategie word die onderwysmetodes en -media wat aangewend sal word om die verlangde uitkomst te bereik, duidelik aangetoon. Die hoofdoel van 'n onderrigleerstrategie is om opvoeders in staat te stel om die onderrigleersituasie in totaliteit te kan benader om sodoende leer te bevorder (Rothwell en Kazanas 1998: 211, Nadler 1989: 161).

Die keuse van die geskikste onderwysmetode en ondersteunende media kan grootliks meehelp tot die effektiwiteit van die onderrig. Die keuse van die onderwysmetode het dus direk te make met die verhouding tussen die leerder en die leerstof wat die bereiking van die onderwysdoelstellings moontlik maak (Cawood et al.1980: 33). Die keuse van 'n onderwysmetode is dus van kardinale belang en moet op sistematiese wyse gedoen word as deel van die breë onderrigleerstrategie (Van Dyk et al. 2000: 247). Tracey (1984: 245) noem daar enkele kriteria waaraan die keuse van onderwysmetodes moet voldoen:

- Eerstens moet die onderwysmetode wat gekies word aanpasbaar wees in terme van :
 - onderrigdoelwitte;
 - die aard van die opleidingsorganisasie;
 - die beskikbaarheid van fasiliteite en apparaat;
 - die agtergrond en vlak van die leerders; en
 - die vermoëns van die onderwyspersoneel.
- Tweedens moet die aanbieder die vermoë hê om van verskillende onderwysmetodes gebruik te maak sodat leerders in staat gestel kan word om doelwitte en leeruitkomst te kan bereik.

Carl (1995: 115) meld ook die volgende kriteria waaraan voldoen moet word by die keuse van onderwysmetodes:

- Leer is 'n aktiewe proses waarby die leerder betrokke moet wees.
- Leer vind meer effektief plaas indien die leerder betrokke is en verstaan wat geleer moet word.

- Leer word sterk deur die individu se doelstellings, waardes en motiewe beïnvloed.
- Gereelde herhaling is van kardinale belang in die aanleer van vaardighede.
- Onmiddellike versterking bevorder leer. Kognitiewe terugvoering is meer effektief indien die tydsverloop beperk word.
- Hoe groter die verskeidenheid van leerervarings wat aan die leerder gebied word, hoe groter is die kans dat laasgenoemde in staat sal wees om te veralgemeen en te diskrimineer.
- Leer word grootliks deur die leerder se waarnemings en indrukke bepaal.
- Soortgelyke situasies kan verskillende reaksies van verskillende leerders uitlok.
- Ooreenkomste sowel as verskille tussen situasies behoort uitgelig te word ten einde vergelyking te bevorder.
- Die leerresultaat en die mate van bevrediging daaruit geput, word deur die groepsatmosfeer bepaal.
- Individuele verskille beïnvloed leer.
- Alle leer is meerdoelig. Terwyl daar op spesifieke uitkomst gefokus word, kan ander leer gelyktydig plaasvind.

Die vraag wat nou gevra kan word, is : Watter faktore moet in aanmerking geneem word by die keuse van 'n onderwysmetode? Tracey (1994: 246-247), Castetter (1986: 304), Oliva (1988: 408-409), Roscoe (1992: 161), Rothwell en Kazanas (1998: 218) en Van Dyk et al. (2001: 248-249) het die volgende faktore geïdentifiseer naamlik: onderrigdoelwitte of uitkomst, kursusinhoude, leerders, instrukteurs en fasiliteerders, organisasie, fasiliteite, apparaat en materiaal. Volgens Castetter (1986: 304) is alle onderwysmetodes basies effektief, maar die effektiwiteit word grootliks beïnvloed deur leerkondisies, leerinhoude en die relevantheid van die onderwysmetode om die leerdoelwitte te bereik.

In die voorbereiding van opvoeders in UGO moet opvoeders gerig word om te kan onderskei tussen die basiese grondvorme van onderwysmetodes, te wete voordrag, gesprek, groepwerk, selfdoen en ervaringsgerigte metodes.

Opvoeders moet bewus wees van die grondvorme, aangesien spesifieke onderrigmetodes hieruit voortvloei. Die grondvorme dien as basis vir die identifisering en tipering van geskikte onderwysmetodes (kyk paragraaf 4.4). In UGO is die keuse van geskikte onderwysmetodes van groot belang aangesien die onus op die opvoeders is om suksesvolle leer te laat plaasvind deur leerders aan verskeie onderwysmetodes bloot te stel (kyk paragrawe 3.5.3 en 3.5.3.4.12). Opvoeders moet dus in staat wees om geskikte onderwysmetodes te kan selekteer wat leerdergesentreerdheid (3.5.2.2), relevansie (3.5.2.3), integrasie (3.5.2.4), differensiasie (3.5.2.5), kritiese en kreatiewe denke (3.5.2.7) en buigsaamheid (3.5.2.8) in die onderrigleersituasie kan bevorder.

Wat die onderwysmedia betref, moet dit in samehang met die onderrigleerstrategieë beskou word, aangesien dit meehelp om effektiewe leer te laat plaasvind. Die term “medium” (enkelvoud) word volgens Rothwell en Kazanas (1998: 221) beskou as die wyse waarop die onderrigboodskap aan leerders gekommunikeer word. Media sluit in materiale, apparaat en individue wat informasie oordra. Volgens Tracey (1984:245) sluit die term in “ ... *printed or duplicated materials and graphics, projected still or motion photographic materials, video and sound recordings, and three dimensional aids and devices* ”. Die onderwysmedia kan die onderrigstrategie wat gebruik word verryk en kan meehelp om die individuele leerder se leerstyle en behoeftes te bevredig.

Goeie onderwysmedia dra daartoe by om leerders se belangstelling te stimuleer, aandag te verhoog, begrip te bevorder en te voorsien leerervarings wat nie andersins moontlik was nie (Tracey 1984: 291). Om hierdie redes moet geselekteerde onderwysmedia : akuraat wees, goed beplan en leerbaar wees, interessant en afwisselend wees, verband hou met die inhoud, doelstellings en verlangde leernut van 'n les, en konstruktief gebruik kan word (Van der Horst en McDonald 1997: 161).

Rothwell en Kazanas (1998: 225-226) stel voor dat die volgende vrae gevra kan word wanneer besluite geneem moet word ten opsigte die keuse van media:

- Wat is die verlangde uitkomst?
- Watter beperkings is daar op tyd, apparaat, personeelvaardighede en kostes, wat die beplande leerervarings kan affekteer?
- Hoe sal die onderrig gelewer word?
- Hoe dikwels sal die beplande leerervarings in die toekoms hersien word?

Die sinvolle keuse en effektiewe benutting van onderwysmedia kan verrykend en ondersteunend tot die onderrigleersituasie wees. Die gebruik van onderwysmedia dra nie net by om die doelstellings te bereik en inhoude oor te dra nie, maar ook om inhoude interessant en realisties oor te dra. In die Sosiale Wetenskappe kan die opvoeder verskeie media aanwend, te wete boeke, afgerolde notas, fotostate, koerante, boeke, leesmateriaal, tekeninge, uitstallings, skuifies, video's, transparante, klankopnames, sprekers, modelle, prente, uitstappies, grafika, rekenaars, televisie, films, foto's en radio. In die opleiding van opvoeders vir UGO is dit belangrik om opvoeders bewus te maak van moontlikhede ten opsigte van media, hoe media gekies moet word en hoe media in die onderrigsituasie aangewend kan word.

Die keuse van geskikte onderrigleerstrategieë en media kan van deurslaggewende belang wees by die hantering van inhoude, vaardighede en houdings, ten einde die verlangde doelwitte te bereik. Opvoeders moet dus deeglik voorberei word om die geskikte onderrigleerstrategieë en media te selekteer en te gebruik, ten einde sodoende die volle potensiaal van leerders te ontwikkel. Die voorbereiding en ontwikkeling van opvoeders kan dus deur middel van opvoederontwikkelingsprogramme (kyk hoofstuk 4) geskied. Op dié wyses kan opvoeders bemagtig word met die nodige kurrikulumvaardighede om leerders deur die gebruik van die korrekte onderrigstrategieë en media te lei tot optimale leer. Uit voorafgaande is dit

duidelik dat die suksesvolle implementering van UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe onder meer afhanklik sal wees van die onderrigstrategieë en media wat deur die opvoeder gebruik sal word.

2.4.2.5 Evaluering

Evaluering is normaalweg 'n deurlopende proses wat in alle fases van kurrikulumontwikkeling plaasvind. Evaluering is 'n proses wat bepaal tot watter mate die kurrikulumdoelstellings en verlangde resultate gerealiseer het (Ornstein en Hunkins 1993: 324). Aspinwalle (in Lofthouse, Bush, Coleman, O'Neill, West-Burnham en Glover 1995: 43) beskryf evaluering as “ ... *part of the decision-making process. It involves judgements about the worth of an activity through systematically and openly collecting and analysing information about it and relating this to explicit objectives, criteria and values* ”. Die definisie toon aan dat evaluering 'n proses is wat 'n waardebeoordeling doen oor die kwaliteit en doeltreffendheid van die kurrikulum.

As komponent van kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp onderskeidelik kan evaluering twee betekenis aanneem. As komponent van kurrikulumontwikkeling verwys evaluering na waarde-oordele oor die doeltreffendheid van die kurrikulum self, maar as komponent van kurrikulumontwerp verwys evaluering na die diagnose, monitering en terugvoer van leer wat plaasgevind het (Fraser et al. 1992: 91; Marsh 1997: 169-170). Vir die doel van hierdie studie sal 'n onderskeid getref word tussen die twee komponente. Evaluering as komponent van kurrikulumontwikkeling, ook bekend as kurrikulumevaluering, sal in 'n later stadium beskryf word (kyk paragraaf 2.7). Carl (1988: 53) tref ook onderskeid tussen die komponente. Hy verwys daarna as kurrikulumgerigte evaluering en leerdergerigte evaluering. Kurrikulumgerigte evaluering fokus op die realisering van kurrikulumdoelstellings terwyl leerdergerigte evaluering op die vordering van die leerder fokus. Marsh (1997: 170) en Van Der Horst en McDonald (1997: 170) verwys na leerdergerigte evaluering as assessering wat 'n baie belangrike aspek van Kurrikulum 2005 is (kyk paragraaf 3.5.5).

In Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) vorm assessering 'n integrerende deel van die onderrig- en leerproses. Assessering het dus 'n kern rol by die bepaling of die verlangde uitkomst bereik is. Volgens die beleidsdokument *Assessment Policy in the General Education on Training Band Grade R to 9 and ABET* (1998c: 8-9) word assessering beskou as 'n proses waar data aangaande leerders ingesamel word om waarde-oordele oor leerderprestasies te kan maak. Assessering word gewoonlik onderneem om onderrig en leer te diagnoseer, progressie te monitor, gradering van leerder te doen, voorspellings te maak aangaande toekomstige prestasies en leerders te motiveer (Marsh 1997: 170). Die doel van assessering is om ondersteunend te wees in die ontwikkeling van die leerder, sodat leerderprestasies bevorder kan word. Hierdie aspek word volledig bespreek in paragrawe 3.5.5.1 en 3.5.5.2.

Deurlopende assessering kan beskou word as 'n leerdergesenstreerde en resultaat-georiënteerde benadering tot onderwys en opleiding. Om leerders tot hul volle potensiaal te laat ontwikkel, moet leerarea - opvoeders in staat wees om assesseringstrategieë te kies en te gebruik wat die geskikste sal wees vir 'n spesifieke onderrigleersituasie. (Deurlopende assessering en strategieë van deurlopende assessering word volledig bespreek in paragrawe 3.5.5.4 en 3.5.5.5). In die ondersoek van Carl, Roux en Smit (2000:10) (kyk ook hoofstuk 5 van hierdie studie) is bevind dat opvoeders 'n gebrekkige kennis het van assessering. Opvoeders het aangetoon dat assessering weer intensief behandel behoort te word in opleidingskursusse. Die fokus van hierdie studie is juis die voorbereiding van opvoeders in UGO. Om dié rede is dit belangrik dat opvoeders deur opvoederontwikkelingsprogramme (kyk paragraaf 4 van hierdie studie) onderlê word om assessering meer effektief in die klaskamer te kan gebruik. Vir die opvoeder is kennis van 'n verskeidenheid evalueringswyses essensieel aangesien dit kan bydra tot die verbetering van leerervarings, die kwaliteit van leerprogramme en tot weldeurdagte besluitneming. 'n Deeglike kennis van evaluering sal opvoeders in staat stel om die evalueringsproses voortdurend te kan aanpas sodat die verlangde leeruitkomst bereik kan word. Die studie beoog juis om opvoeders toe te rus om effektief te kan evalueer.

2.4.3 Sintese

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat doeltreffende kurrikulumontwikkeling 'n vereiste is vir doeltreffende onderrig. Dit is daarom essensieel dat opvoeders ook ten opsigte van die teoretiese aspekte van kurrikulumontwikkeling bemagtig sal word. Carl (1988: 60) is dit hiermee eens deur te verklaar dat kurrikulumontwikkeling een van die kernfunksie van die opvoeder se verantwoordelikheid blyk te wees. Om hierdie funksie tot sy reg te laat kom, is 'n deeglike kennis van die kurrikulumteorie noodsaaklik, om 'n betekenisvolle bydrae tot kurrikulumontwikkeling te maak.

Volgens Fraser et al. (1992:91) bestaan daar 'n duidelike onderlinge en interafhanklike verband tussen die onderskeie komponente (situasie - analise, doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van inhoude, onderrigleerstrategieë en media sowel as evaluering) van kurrikulumontwerp. Elke komponent word voortdurend op so 'n wyse deur die ander beïnvloed, dat daar nie 'n eensydige klem op enige komponent gelê kan word nie. Die onderlinge verband en beïnvloeding moet te alle tyde in gedagte gehou word wanneer 'n nuwe kurrikulum of leerprogram beplan word. Met die infasering van Kurrikulum 2005 (kyk hoofstuk 3), waar van opvoeders verwag word om hul eie leerprogramme te ontwikkel, is kennis van kurrikulumontwikkeling en voorgenoemde komponente van kurrikulumontwerp van kardinale belang. Dit stel opvoeders in staat om verantwoordbare leerprogramme te ontwikkel wat die individuele behoeftes van leerders aanspreek. Vir hierdie studie wat poog om 'n ontwikkelingsprogram saam te stel, kan die komponente van kurrikulumontwerp van groot waarde wees.

Nadat die kurrikulum ontwerp is, kan implementering slegs suksesvol wees indien die kurrikulum effektief gedissemineer en geëvalueer is. Vervolgens sal kortliks gekyk word na die disseminasie-, implementering- en evalueringsproses van kurrikulumontwikkeling.

2.5 KURRIKULUMDISSEMINASIE

Daar is normaalweg 'n gaping tussen die ontwerp van 'n nasionale kurrikulum en die implementering daarvan in die klaskamer. Dié gaping kan oorbrug word deur 'n effektiewe proses van voorbereiding van die gebruiker van die kurrikulum. Die proses om dié gaping te oorbrug is bekend as die fase van disseminasie. Carl (1988: 26) beskou dié fase as die gereedmaking en voorbereiding van die gebruikers van die kurrikulum deur die verspreiding of bekendmaking van inligting, gedagtes en begrippe om alle betrokkenes gereed te maak vir en op hoogte te bring van die beoogde kurrikulum (kyk paragraaf 3.6).

Hattingh (1996: 231) sluit aan by Carl (1986) deur te verklaar dat disseminasie ten doel het dat alle implikasies van die inisiatief van die implementering van 'n nuwe kurrikulum verstaan en voldoende oorweeg moet word alvorens beplanning vir implementering in werking tree. Volgens Hattingh (1996: 231) het disseminasie spesifiek ten doel:

- die ontwikkeling van begrip vir die implikasies van die inisiatief by alle betrokkenes sodat ingeligte besluite geneem kan word; en
- die identifisering en hantering van hindernisse wat die implimenteringsproses kan knou asook die identifisering en uitbou van die fasiliterende elemente en invloede wat die besluitnemings en/of implimenteringsproses kan beïnvloed.

Vakalisa (2000:18) brei verder hierop uit en is van mening dat betekenisvolle verandering slegs by die gebruiker van die nuwe kurrikulum kan plaasvind indien die gebruiker

- begrip en waardering het vir die behoefte van voorgestelde verandering;
- duidelikheid het oor die doelstellings van die voorgestelde verandering en hoe dit van die bestaande verskil;

- vind dat voorgestelde verandering nie te eenvoudig of te kompleks is nie; en
- vind dat die voorgestelde verandering van hoë gehalte en prakties is.

Die standpunte van Carl (1988) , Hattingh (1996) en Vakalisa (2000) impliseer 'n goed beplande disseminasieproses waarin alle gebruikers van die nuwe kurrikulum voorberei moet word, om sodoende die kurrikulum te aanvaar en by verandering en vernuwing aan te pas vir effektiewe implementering.

Die disseminasiefase is 'n kritieke fase in kurrikulumontwikkeling. As kernaktiwiteit is dit 'n belangrike strategie vir die implementering van verandering. Dit is 'n vooreis vir suksesvolle implementering en institusionalisering van die kurrikulum (Carl 1995: 35). Disseminasie is nie slegs 'n poging om gebruikers van die kurrikulum op hoogte te hou van verandering nie, maar dit berei ook gebruikers voor vir verandering. Gedurende dié fase kan gebruikers gemotiveer word, onsekerhede kan uitgeskakel word, voldoende ondersteuning en opleiding kan gegee word en skeptisme oor verandering kan, aangespreek word (Schreuder, Engelbrecht, Smit, Ridge, Roux, Blankenberg en Reddy 2000: 31).

In die strewe na optimale implementering van verandering word swaar gesteun op 'n effektiewe kommunikasieproses om die korrekte inligting aan gebruikers oor te dra sodat hulle in staat sal wees om die verandering toe te pas. Ornstein en Hunkins (1993: 300) definieer kommunikasie as “ ... *defined as a transmission of facts, ideas, values, feelings and attitudes from one individual or group to another* ”. Die wese van kommunikasie is dus die effektiewe oordra en verspreiding van inligting. Om dié rede beskou Rogers (1983: 5) disseminasie as 'n proses van kommunikasie. Carl (1995: 156) ondersteun die standpunt van Rogers deur aan te voer dat kommunikasie die onderbou van disseminasie vorm. Effektiewe disseminasie is dus direk afhanklik van effektiewe kommunikasie. Tydens die disseminasiefase word spesifieke inligting aan die gebruiker oorgedra, sodat die gebruiker begrip kan

toon en veranderings aanvaar, om sodoende kurrikulumverandering suksesvol toe te pas.

Daar is verskillende tegnieke wat tweerigtingkommunikasie tussen alle betrokke partye bewerkstellig met die doel om die gebruiker oor die nuwe kurrikulum in te lig, te motiveer en te oortuig. Die RGN-verslag (1981:70) onderskei tussen die volgende tegnieke: inligtingstegnologie-tegnieke, tegnieke om die teikengroepe te bereik, opleidingstegnieke, ondersteunings-tegnieke en regstegnieke (kyk paragraaf 3.6).

Indiensopleiding van opvoeders word deur die Nasionale Departement van Onderwys beskou as een van die hoofpilare in die proses van disseminasie en implementering. Potenza en Monyokolo (1999:236) is hiermee eens deur te verklaar dat “ *... the success of the new curriculum depends on the training and support that teachers receive* ”. Indiensopleiding is dus essensieel in die voorbereiding van opvoeders vir ‘n nuwe kurrikulum. Met indiensopleiding word beoog om opvoeders op te lei in nuwe vaardighede en kennis veral waar die nuwe metodologie soos in die geval van Kurrikulum 2005 totaal verskil van dié bestaande stelsel. Dit is dus noodsaaklik dat die opleiding van opvoeders ‘n aaneenlopende ontwikkelingsproses moet wees, wat aan opvoederontwikkeling gekoppel moet word (Carless 1997: 352) (kyk hoofstuk 4 van hierdie studie). Na aanleiding van die vraelyste en onderhoude van hierdie studie (kyk hoofstuk 5) is bevind dat opvoeders verkies dat opleiding deur middel van opleidingkursusse en opvoederontwikkelingsprogramme geskied. Hierdie bevinding stem ooreen met die bevindinge van Carl, Roux en Smit (2000: 14 –15 en 24), wat bevind het dat kennis en ervaring uitgebrei en gesindhede van opvoeders positief verander kan word deur effektief georganiseerde opleidingskursusse of werkwinkels.

Disseminasie in hierdie studie poog dus spesifiek om opvoeders bekwaam te maak om Kurrikulum 2005 te verstaan, te interpreteer en toe te pas. Aansluitend by die doel van die studie sal gepoog word om opvoeders doelmatig te bemagtig en met ‘n moontlike opvoederontwikkelingsprogram te help ontwikkel (kyk hoofstukke 4 en 6).

2.6 KURRIKULUMIMPLEMENTERING

Nadat die gebruikers van die kurrikulum vir die beoogde veranderings voorberei is, volg die implementeringsfase. Implementering behels die toepassing van nie net die kurrikulumontwerp nie, maar ook van elke leerarea se kurrikulum, assesseringstandaarde en leerprogramme. Tumposky (1987:186) het die fase van kurrikulumimplementering gedefinieer as die “... *process of putting into practice an idea, program or set of activities new to the people attempting or expected to change*”. Fullan (1991: 378) sluit aan by bogenoemde definisie deur te verklaar dat “... *curriculum implementation is the process of putting change into practice*”. Die suksesvolle implementering van veranderings en vernuwings beteken noodwendig, 'n goed beplande disseminasieproses waarin die grootste mate van duidelikheid en begrip vir die nuwe kurrikulum bewerkstellig moet word.

In die implementeringsfase word gepoog om die kennis, aksies en houdings van individue te verander. Dit beteken noodwendig dat persoonlike gewoontes, gedrag, benadering van leerprogramme, bestaande kurrikulum en wyses van onderrig-en-leer aangepas moet word (Ornstein en Hunkins 1993: 297). Hertzog (1997: 228) ondersteun dié standpunt deur aan te voer dat die implementering van 'n nuwe kurrikulum dus verandering verg in die persepsies, verwagtinge, idees, praktyk van verskeie rolspelers, waaronder onderwysers en selfs ouers. Hierdie paradigmaskuif is slegs moontlik indien individue duidelikheid het oor die doel, aard en voordele van verandering en vernuwing (Ornstein en Hunkins 1993: 297).

Volgens Carl (1995: 167) word die sukses van implementering grootliks bepaal deur die kwaliteit van beplanning, ontwerp en disseminasie van die nuwe kurrikulum. Die volgende vereistes word deur Carl (1995: 167) vir suksesvolle implementering gestel:

- Alle gebruikers van die kurrikulum moet sover moontlik aktief betrokke wees.

- Voortdurende kontak met alle gebruikers is nodig sodat hulle die nodige ondersteuning en advies kan verkry.
- Kommunikasie moet te alle tye helder en oop wees.
- Ondersteuningsdienste moet daargestel word.
- Voorsiening moet vir verskillende vorms van intrinsieke en ekstrasieke kompensasië gemaak word.
- Geleenthede moet vir die voortdurende ontwikkeling van personeel, soos onderwysers, geskep word.
- 'n Vertrouensverhouding tussen die ontwikkelaars en implementeerders is van groot belang.
- Aanvaarding van die kurrikulum deur die gebruikers daarvan is nodig.

James en Connolly (2000: 29) onderskei die volgende handeling wat nodig is om die implimenteringsproses positief te beïnvloed:

- Skep 'n gevoel van dringendheid oor die behoefte van verandering.
- Berei mense voor om aan te pas by voorgestelde verandering.
- Staan opvoeders by om die emosionele pyn van verandering te hanteer.
- Lig opvoeders gedurig in oor die vordering wat gemaak word.
- Sorg dat leiers moet toegewyd is aan die proses van verandering.
- Bemagtiging opvoeders om verandering te implementeer.

Tumposky (1987: 192) noem vier komponente vir suksesvolle kurrikulum-implementering:

- Aanpassingsbeplanning
- Personeelontwikkeling
- Plaaslike behoefte - ontwikkeling
- Kritiese onderwyserskorps.

Fullan 1982 (in Marsh 1997: 158) onderskei ook die faktore wat die implementering van die kurrikulum kan beïnvloed:

- Die kenmerke van verandering soos die behoefte aan en relevansie van verandering, duidelikheid, kompleksiteit, kwaliteit en praktiese uitvoerbaarheid van die program;
- Kenmerke op die skoordistrikvlak: die geskiedenis van die vorige pogings tot verandering, aanvaardingsproses, sentrale administratiewe ondersteuning en betrokkenheid, personeelontwikkeling, tydverloop en inligtingstelsel(evaluering) en kenmerke van die breër gemeenskap;
- Kenmerke op skoolvlak: die skoolhoof, opvoeder-opvoederverhoudings en kenmerke en oriëntering van onderwysers;
- Eksterne faktore: die rol van die regering en eksterne hulp.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat kurrikulumimplementering 'n multi-dimensionele en komplekse proses is wat deeglike beplanning vereis. Bogenoemde vereistes dui daarop dat implementering 'n sterk mens-dimensie behels aangesien die vereistes sterk op die gebruiker van die nuwe kurrikulum fokus. Genoemde vereistes beklemtoon die bemagtiging en ondersteuning van die gebruikers sodat hulle bevoeg kan wees om verandering te hanteer en daarby aan te pas.

Met die implementering van Kurrikulum 2005 is verskeie probleme ervaar. In die verslae van die Kurrikulumhersieningskomitee (2000a: 2-4), Carl, Roux en Smit (2000: 7-15), Jansen (1999: 206-212) en Tyler (1998: 88-89) is bevind dat:

- die voorbereiding van opvoeders vir die implementering van UGO onvoldoende was;
- opvoeders 'n gebrekkige kennis gehad het van UGO en onseker was oor die aanbieding en benadering van onderrig is;
- daar 'n gebrek aan monitering en evaluering van programme in die klaskamer was;
- die terminologie te kompleks was;
- die opvolgondersteuning onvoldoende was;

- die Nasionale Department van Onderwys nie oor 'n omvattende implementeringsplan beskik het voor die aankondiging van die kurrikulum nie.

Bevindinge van bogenoemde verslae word vollediger in paragraaf 3.7 bespreek.

Voorgenoemde bevindinge toon baie duidelik dat met die implementering van Kurrikulum 2005, daar nie aan sommige van die implementeringsvereistes soos voorgestel deur Carl, James en Conolly, Tumposky en Marsh voldoen is nie. Carl, Roux en Smit (2000:2) stel dit onomwonde dat probleme wat ervaar is met die implementering van Kurrikulum 2005 te wyte was aan die feit dat die disseminasieproses nie baie effektief was nie (kyk paragraaf 3.6 en 3.7). Patterson en Czajkowski (1979: 23) is van mening dat implementering van 'n kurrikulum misluk omdat kurrikuleerders nie genoeg voorsiening maak vir die opvoederontwikkeling nie (kyk hoofstuk 4).

Vir hierdie studie, wat ten doel het om opvoeders voor te berei en te ontwikkel is kennis van die kriteria vir suksesvolle implementering en van die redes waarom die implementeringsproses van Kurrikulum 2005 probleme ervaar het, van groot belang. In die ontwikkelingsprogram moet opvoeders kennis neem van die standpunte van James en Conolly (2000), Carl (1995) en Tumposky (1987) oor suksesvolle kurrikulumimplementering en watter faktore die proses beïnvloed. Opvoeders moet in die ontwikkelingsprogram opgelei word om die implementering van kurrikulum effektief te hanteer.

2.7 KURRIKULUMEVALUERING

Evaluering is 'n fase in die proses van kurrikulumontwikkeling en word as 'n deurlopende proses beskou. Evaluering vorm 'n integrerende deel van die beplanningskringloop, waar die implementering van 'n plan gevolg word deur assessering sodat bepaal kan word of die uitkomste ooreenkomste met die beoogde intensies (Lofthouse et al. 1995: 40). In hierdie proses moet alle betrokkenes, vanaf die ontwerpers tot die leerders op skoolvlak, betrek word

(Marsh en Willis 1995: 252). Kurrikulumevaluering word deur Doll (1989: 237) gedefinieer as “ ... *a broad and continuous effort to inquire into the effects of utilizing educational content and process to meet clearly defined goals* ”. Carl (1995: 178) beskou kurrikulumevaluering as “ *that process during which a value determination of the standard and outcome of the relevant curriculum (broad, subject or lesson curriculum) is made* ”. Jasparro (1998: 82) sluit aan by Doll en Carl deur te verklaar dat “ ...*evaluation is a process used to assess the quality of what is going on* ”. Die definisies toon aan dat kurrikulumevaluering ‘n deurlopende proses is, wat nie net oor uitkomst gaan nie, maar ook om die kwaliteit van die kurrikulumontwikkelingsproses. Kurrikulumevaluering verskaf waardevolle inligting oor die ontwerp, disseminasie en implementering van die kurrikulum wat tot gevolg het dat besluitneming, beplanning en implementering doelgerig en effektief kan geskied. Die besluite wat ten opsigte van die kurrikulum geneem word, raak nie net spesifieke leerareas soos Sosiale Wetenskappe nie, maar almal wat by die kurrikulum betrokke is.

Ornstein en Hunkins (1993: 324 -325) wys daarop dat kurrikulumevaluering ten doel het om te bepaal of die kurrikulum soos dit ontwerp, ontwikkel en geïmplementeer is, die verlangde resultate gelewer het. Dit help dus om die sterk- en swakpunte van die kurrikulum voor die implementering, asook die effektiwiteit na die implementering, vas te stel. Die inligting wat deur kurrikulumevaluering ingesamel word, maak dit vir kurrikuleerders moontlik om hul pogings ten opsigte van die kurrikulum te hersien, te vergelyk, in stand te hou of te staak. Evaluering stel kurrikuleerders in staat om besluite te neem en inligting te verskaf wat hul besluite ondersteun. Jasparro (1998: 82) sluit aan by die standpunte van Ornstein en Hunkins deur te verklaar dat kurrikulumevaluering ten doel het : “ ... *to determine what is working, what is not working, what to change, and what to keep* ”.

Marsh en Willis (1995: 258) sowel as Carl (1995: 53-54) voer aan dat daar verskeie redes is waarom kurrikulumevaluering onderneem word, insluitende die volgende:

- om te bepaal of die doelstellings van die kurrikulum bereik is;
- om die verbetering van onderwys te verseker;
- om die behoeftes van leerders meer doeltreffend aan te spreek;
- om die werklike leeruitkomste met verlangde leeruitkomste te vergelyk;
- om 'n aanduiding te gee van die geskiktheid van die kurrikulum;
- om die probleme wat die nuwe kurrikulum oplewer te ondersoek; en
- om besware van opvoeders ten opsigte van skoolprosedures aan te spreek.

Kurrikulumevaluering is in wese omvattend, maar talle individuele aspekte van die kurrikulum kan geëvalueer word. Volgens Schwabs (in Marsh en Willis 1995: 258) behoort die opvoeder, die leerder, die vakgebied en die milieu geëvalueer te word. Vir Carl (1995: 178) is dit essensieel dat aspekte soos effektiwiteit en aanvaarbaarheid geëvalueer moet word. Effektiwiteit word bepaal deur vas te stel in watter mate die doelstellings van die kurrikulum bereik is. Wat aanvaarbaarheid betref, moet die kurrikulum aanvaarbaar wees vir beide die leerder en opvoeder. Vir Jasparro (1998: 83) moet die volgende aspekte geëvalueer word: ontwerp kwaliteit, monitering, leerderassessering en kurrikulumeffektiwiteit. Ontwerpkwaliteit fokus op die ontwikkeling van kurrikulum dokumente en -riglyne. Implementasie monitering het ten doel die identifisering van die sterk- en swakpunte van 'n geskrewe kurrikulum om te bepaal wat in die kurrikulum hersien en verander moet word. Wat leerderassessering betref, moet bepaal word tot watter mate die leerders die leeruitkomste van die kurrikulum bereik het. Kurrikulumeffektiwiteit bepaal hoe effektief die geïmplementeerde kurrikulum in die bereiking van die voorafbepaalde missie en doelstellings is.

Kurrikulumevaluering kan geskied volgens 'n verskeidenheid van metodes wat volgens Lofthouse, Bush, Coleman, O'Neill, West-Burnham en Glover (1995: 53) die volgende insluit: onderhoude, vraelyste, waarnemings, groepbesprekings, ontleding van dokumente, ontleding van leerders se werk, die dophou van leerders of personeellede, en die insameling van statistiese

data. Die keuse van metodes sal afhang van wat die geskikste sal wees vir 'n spesifieke situasie.

Met die evaluering van Kurrikulum 2005 in 2000 het die Kurrikulumhersieningskomitee van die Nasionale Department van Onderwys gebruik gemaak van evalueringsmetodes soos die: hersiening van dokumente, besoeke aan skole wat Kurrikulum 2005 geïmplementeer het, asook onderhoude en voorleggings van die publiek. Die Kurrikulumhersieningskomitee het bevind dat:

- daar 'n swakheid in die struktuur en ontwerp van Kurrikulum 2005 was;
- opleiding onvoldoende was;
- probleme ervaar is met die kwaliteit en beskikbaarheid van ondersteuningsmateriaal;
- opvolgondersteuning is onvoldoende was; en
- die tydskedules onrealisties was (kyk paragraaf 3.7).

(NDE 2000a: 2-4)

Bogenoemde bevindinge het daartoe aanleiding gegee dat Kurrikulum 2005 aangepas is vir effektiewe implementering.

Wat die studie betref, is evaluering 'n noodsaaklike komponent van die kurrikulumontwikkelingsproses. Die evaluering van aspekte soos genoem deur voorgenoemde kurrikulumleerders, kan bydra tot die verbetering van die onderrig, die programkwaliteit, besluitneming, materiale, asook die identifisering van positiewe aspekte en probleemareas (kyk paragraaf 3.7 na evalueringsbevindinge van Carl, Roux en Smit, 2000 sowel as 4.6.2.4). Evaluering is 'n proses wat die bruikbaarheid, toepasbaarheid, akkuraatheid en aanvaarbaarheid bepaal en wat tot dinamiese kurrikulumontwikkeling kan lei.

2.8 SAMEVATTING

Die implementering van Kurrikulum 2005 noodsaak opvoeders om kennis te neem van die prosesse waardeur die kurrikulum tot stand gekom het. Vir die doel van dié studie fokus hierdie hoofstuk op die teoretiese aspekte van die kurrikulum en kurrikulumontwikkeling.

Uit die definisies oor die begrip “kurrikulum” en die verskeie benaderings te wete die vakgesentreerde, leerdergesentreerde, gemeenskapgesentreerd en uitkomsgebaseerde kurrikulum, kom duidelik na vore dat die kurrikulum uit verskeie perspektiewe benader kan word. In die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling word die fokus gerig op die uitkomsgebaseerde benadering (kyk hoofstuk 3). Die uitkomsgebaseerde benadering is omvattend en besit kenmerke van al die bogenoemde benaderings (kyk paragrawe 3.2.1, 3.2.2, 3.3).

Kurrikulumontwikkeling is volgens Carl (1995: 73) ‘n sambreelkonsep vir dié proses wat gekenmerk word deur die fases van ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering. Hoewel hierdie proses in fases afgebaken kan word, is dit ‘n aaneenlopende en dinamiese proses wat verskeie rolspelers betrek. Die proses van kurrikulumontwikkeling het eerstens ten doel om ‘n verantwoordelike en aanvaarbare kurrikulum daar te stel om leerders voor te berei vir die werksomgewing. Tweedens is dit ook ‘n bemagtigingsproses wat ten doel het om opvoeders voor te berei vir hul onderwystaak. Om by dié proses betrokke te raak, word van opvoeders verwag om ‘n grondige kennis van die kurrikulumteorie te hê. Kennis van die kurrikulumteorie is uiters belangrik om weldeurdagte besluite te kan neem ten opsigte van kurrikulering.

In hierdie hoofstuk waar die proses van kurrikulumontwikkeling oorsigtelik uitgelig is, is aangetoon dat in die ontwerpfase van die kurrikulum, komponente soos situasie-analise, doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van inhoude, onderrigstrategieë en media sowel as evaluering in ag geneem moet word. Voorgenoemde komponente is relevant op makro-, meso- en mikrovlak. Met die infasering van Kurrikulum 2005, wat op die

vordering van individuele leerders gefokus is voorgenoemde komponente van kurrikulumontwerp van groot belang. Dit stel die opvoeder in staat om verskillende veranderlikes te beheer, om sodoende 'n verantwoordbare, aanvaarbare, buigsame en relevante kurrikulum daar te stel om in die behoeftes van alle leerders te voorsien.

Die ontwerpfase word gevolg deur die fase van disseminasie waar die gebruikers van die kurrikulum ingelig en voorberei word om die kurrikulum te verstaan en te aanvaar vir suksesvolle implementering. Hierdie fase is 'n kritieke fase in die proses van kurrikulumontwikkeling. Die implementeringsfase is die fase waar die ontwerpte kurrikulum toegepas word. Om te bepaal of die ontwerpte kurrikulum suksesvol geïmplementeer was, volg 'n proses van kurrikulumevaluering plaas.

Kennis van die kurrikulumteorie, en kundigheid in kurrikulumontwikkeling, vorm die onderbou van enige onderwysbenadering. Opvoeders moet dus 'n deeglike kennis daarvan hê om UGO suksesvol in hul klaskamers te kan implementeer. Kennis van die kurrikulumteorie en UGO is dus van kardinale belang vir suksesvolle kurrikulering. Toepaslike aspekte van UGO word in die volgende hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 3

KURRIKULERINGSPRAKTYK EN –PROSES IN SUID-AFRIKA : 'N UITKOMSGEBASEERDE BENADERING

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n oorsig te gee van die kurrikuleringspraktyk voor 1994 en 'n kritiese ondersoek te doen na die nuwe kurrikululeringspraktyk in Suid-Afrika wat op lewenlange leer fokus en waarbinne uitkomsgebaseerde onderwys as vernuwings strategie fungeer. Dit is van kardinale belang dat opvoeders of alle persone betrokke by die onderwysproses, die nuwe kurrikuleringspraktyk en -proses in sy volle konteks te kan verstaan. 'n Deeglike begrip van die praktyk en proses sal vir kurrikulumleiers van groot hulp wees om opvoeders voor te berei om uitkomsgebaseerde onderwys te implementeer. Hierdie hoofstuk dien as basis vir die voorbereiding-, opleiding en opvolgprogramme vir opvoeders waarna in hoofstuk ses verwys word. Vir die doel van hierdie studie is dit dus noodsaaklik om die konteks breedvoerig te omskryf.

Die verandering en vernuwing van die onderwysstelsel moet beskou word in die lig van die Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996 en die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995, wat die Suid-Afrikaanse samelewing en onderwys gedemokratiseer het. 'n Demokratiese bestel in die onderwys beteken inspraak in besluitneming en bestuur deur belangegroepe, hoë gehalte onderwys, die ontwikkeling van mense se talente, die ontwikkeling van 'n demokratiese samelewing, bekamping van diskriminasie, uitwissing van armoede, ekonomiese opheffing, beskerming en bevordering van tale en kulture, handhawing van die regte van leerders, opvoeders en ouers en die aanvaarding van verantwoordelikheid teenoor skole (RSA 1996a: 13).

Die demokratisering van die onderwys beteken verder dat alle sferes van die samelewing geraak sal word en om hierdie rede sal hoër- en laerskole 'n deurslaggewende rol speel om die demokratiese proses in die praktyk te vestig. Ouers, opvoeders en onderwysdepartemente sal gekoördineerd en in

vennootskap met belangegroepe moet saamwerk sodat die gewenste uitkomst in die Suid-Afrikaanse samelewing bereik kan word. Die Minister van Onderwys het hom soos volg oor hierdie saak uitgespreek: “Onderwys en opleiding is ‘n sentrale aktiwiteit van ons samelewing. Die regering se beleid van onderwys en opleiding is ‘n aangeleentheid van die hoogste belang” (RSA 1995a: 5).

Ná die verkiesing van 1994 het die Nasionale Onderwysdepartement in alle erns begin met vernuwingsinisiatiewe insake die rekonstruksie van onderwys, kurrikula en nuwe onderwysstrukture. Taylor (1990: 10) het reeds in 1990 daarop gewys dat ‘n nuwer stel waardes gevind moet word as daar gevorder moet word na ‘n nasionale onderwysstelsel wat aan alle Suid-Afrikaners ‘n gemeenskaplike visie, doel en geloof vir die onderwys sal gee en ‘n wil om dit te laat werk. Oor dié aangeleentheid konstateer die ANC beleidsdokument (Education Policy Unit 1994: 18) die volgende: “*We are presented with a unique opportunity to construct a new system on democratic values.*” Die behoefte aan verandering en nuwe waardes word ook gereflekteer in dokumente soos die Navorsingsverslag van NEPI (1992), Kumsa-model 1994, Verslag van die Nasionale Opleidingsraad 1994, Herkonstruksie en Opbouprogram (1994) en die Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding 1994. Carl (1995: 25) is dit eens oor bogenoemde standpunte en benadruk dat “*South Africa has a need for dynamic curriculum development so that relevant education may prepare pupils for a world of work. Relevance is thus essential. There must be purposeful curriculum to supply manpower and other requirements.*” Die nuwe kurrikulum moet alle mense van die land so bemagtig sodat hulle effektief betrokke kan raak by opvoeding, demokrasie, ekonomie en gemeenskapsaktiwiteite.

Die nuwe onderwysstrukture en kurrikula moet dus daarop gerig wees om ‘n nasionale demokrasie en aanvaarbare leerkultuur te skep, wat die tradisies van almal in ag neem, om sodoende vrede, gelykheid, verdraagsaamheid en patriotisme in Suid-Afrika tot stand te bring.

3.2 RASIONAAL VIR VERANDERING VAN DIE KURRIKULUM

3.2.1 Inleiding

Nog nooit in die geskiedenis van die Suid-Afrikaanse onderwys was daar so 'n drastiese en radikale proses van verandering met betrekking tot kurrikulum-ontwikkeling as wat tans die geval is nie. Hierdie veranderings word vanaf nasionale vlak tot in die klaskamer gemanifesteer. Opvoeders het 'n sleutelrol om hierdie kurrikulumuitdaging aan te pak, maar dit is 'n ope vraag of hulle voorbereid is om hul taak effektief uit te voer. Die aanvaarding en effektiewe uitvoering van die funksies hou direk verband met die mate waartoe opvoeders bemaatig is om die nuwe onderwyspraktyk te kan hanteer. Dit is noodsaaklik dat opvoeders nie net ontvangers van kurrikula moet wees nie, maar ook ontwikkelaars en kurrikulum-agente daarvan (Carl 2000: 4-5).

Tot en met 1992 was die Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkelingspraktyk en -proses gekenmerk deur 'n "van bo-af benadering" (kyk paragraaf 3.2.2) waar opvoeders as ontvangers bloot net die voorgeskrewe kurrikulum moes implementeer. Met die groter klem op die demokratisering van onderwys het die Ministerie van Onderwys ná 1994 'n mandaat ontvang om 'n kurrikulum te ontwerp wat tot voordeel van al die mense van Suid-Afrika sal wees. Voordat die praktyk van Kurrikulum 2005 toegelig word, is dit nodig om 'n bondige historiese agtergrond te skets waarom daar 'n behoefte tot verandering van die tradisionele onderwysstelsel was.

3.2.2 Waarom 'n nuwe bedeling?

Die rasionaal vir die nuwe onderwysbedeling word reeds aangetref in die Grondwet van Suid-Afrika waar gelykheid van almal gewaarborg word. Die tradisionele onderwysstelsel in Suid-Afrika het nie voldoen aan die vereiste van die nuwe Grondwet (1996) nie. Die tradisionele onderwysstelsel kan beskou word as een van die hoofredes waarom daar 'n behoefte aan 'n nuwe onderwysbedeling was. Die tradisionele onderwysbedeling het ook aanleiding gegee tot die ander redes waarom vernuwings noodsaaklik geword het (Carl 1998: 11).

Die ideologie van Apartheid het in Suid-Afrika 'n rasgebaseerde politieke bedeling tot stand gebring wat gelei het tot 'n gefragmenteerde onderwysstelsel wat gebaseer was op die filosofie van Christelike Nasionale Onderwys (CNO) soos saamgevat in die Nasionale Onderwyswet no.39 van 1967. Met die aanvaarding van die National Policy for General Education Affairs Act of 1984, is onderwys gebaseer op die beginsel van "algemene en eie sake". Die verskillende etniese groepe moes hul eie onderwyssake beheer en bestuur. Die rasgebaseerde stelsel het meegebring dat Suid-Afrika 19 verskillende onderwysdepartemente gehad het, almal met verskillende kurrikulums. Al vorm van gemeenskaplikheid was die Gesamentlike Matrikulasieraad wat 'n rol gespeel het in kurrikulumontwikkeling, eksamens en sertifisering van kwalifikasies (NDE 1997b : 9, National Education Policy Investigation (NEPI) 1992: 9).

Die voormalige Departement van Nasionale Onderwys, wat as die "algemene sake" -departement, was verantwoordelik vir die beplanning van die algemene onderwysbeleid. Daar was drie "eie sake" -departemente van Onderwys en Kultuur, naamlik een vir Blankes (Huis van die Volksraad), een vir Bruines (Huis van Verteenwoordigers) en een vir Indiërs (Huis van Afgevaardigdes). Onderwys vir Swartes het geressorteer onder die "algemene sake" - Departement van Onderwys en Opleiding en onder 10 verskillende tuislandse onderwysdepartemente. Tesame met al die nasionale departemente was daar vier provinsiale onderwysdepartemente wat geressorteer het onder die Departement van Onderwys en Kultuur (Volksraad) (NEPI 1992: 9-10; NDE 1997b: 9-10).

Saam met die voormalige onderwysdepartement was daar onderwysbeheer - liggame wat verantwoordelik was vir onderwyssake, naamlik:

- Die Komitee van Onderwyshoofde
- Die Gesamentlike Matrikulasieraad
- Die Komitees vir Universiteitshoofde en Teknikonhoofde
- Die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwys

- Die Komitee vir Voorskoolse Akademiese Beleid
- Die Sertifiseringsraad vir Technikon Onderwys
- Inter- en Departementele Sillabuskomitees
- Gesamentlike Sillabuskomitees
- Sillabusnavorsingskomitees (Carl 1986: 86 ;NEPI 1992: 10).

Die tradisionele kurrikula is dan na die skole afgewentel vir implementering . Die kurrikula is op inhoud gebaseer en is in voorgeskrewe of opsionele vakke georganiseer. Die leerder kon net bevorder word as hy/sy die inhoud van vakke kon memoriseer en punte verwerf deur middel van toetse en eksamens. Die kurrikula was bedoel vir direkte onderrig en was voorskriftelik, onbuigsaam en het nie altyd die behoeftes van die leerder aangespreek nie. Die kurrikula het dus gelei tot :

- die onderbenutting van mensemateriaal;
- verdeling van akademiese en beroepsopleiding;
- die koppeling van kwalifikasiestrukture aan sekere instansies;
- geen kwalifikasiestrukture in opvoeding en opleiding nie;
- die feit dat formele onderwys ontoeganklik was vir die meeste mense;en
- ongelikheid in die stelsel en geen erkenning van vorige leer nie.

(Lehoko 1997: 153-154)

Volgens Van der Westhuizen (1995: 95) is die tradisionele Suid-Afrikaanse onderwysstelsel verwerp op grond van die volgende redes:

- Diskriminasie en klasse-ongelykheid het hoogty gevier.
- Demokratiese inspraak in onderwyssake en kurrikulum het ontbreek.
- Leerders nie voldoende voorberei vir die wêreld van werk nie.
- Hoër denkvaardighede en algemene lewensvaardighede is nie voldoende ontwikkel nie.

Verdere redes vir onderwystransformasie was dat daar groot klem gelê moes word op ekonomiese groei en werkskepping sodat Suid-Afrika met die wêreld

kan meeding om wêreldmarkte. Die onderwysstelsel sou mense moes toerus om mededingend in die arbeidsmark te wees. Vandaar die beklemtoning van die integrering van onderwys en opleiding (WKOD 1997b: 2).

Voorgenoemde toon duidelik dat die onbevredigende onderwysstelsel direk gekoppel was aan die voormalige Apartheidsideologie. Die situasie “ *...has resulted in the destruction of human potential and has had harmful consequences for social and economic development* “. (Education Policy Unit 1994: 1).

In die tradisionele stelsel was onderwysbeheer in die hande van amptenare en kundiges. Inspraak van onderwysbelangegroepe was baie beperk. Dit het meegebring dat die kurrikulumontwikkelingsproses outoritêr, diskriminerend, ongelyk en onregverdig was. Die agtergeblewe gemeenskappe was min of glad nie betrek by die proses van kurrikulumontwikkeling en moes aanvaar wat voorgeskryf was. Die ander probleem van die tradisionele onderwysstelsel was dat dit ook nie voldoen het aan die vereiste om die nodige tegnologiese en werksvaardighede by leerders aan te leer nie. Die protes teen apartheid en die bestaande onderwysstelsel het daartoe gelei dat die meeste swart skole in die land nie 'n leerkultuur kon vestig nie, wat weer daartoe aanleiding gegee het dat baie swartes ongeletterd was en dat slegs 'n klein minderheid toegang tot hoër onderwys kon verwerf. Die omstandighede het die standaard van onderwys verlaag wat 'n negatiewe invloed gehad het op die sake- en nywerheidssektor. Al dié faktore het werkloosheid aangehelp. Die opset was dus strydig met die 1996-Grondwet van Suid-Afrika wat gelykheid vooropgestel het. Dit is in hierdie konteks dat die Witskrif oor Onderwys en Opleiding in 1995 die lig gesien het om beleid in 'n nuwe bedeling te help bepaal.

3.3 'N NUWE ONDERWYSBEDELING

3.3.1 Inleiding

Om die huidige kurrikulumtransformasie in konteks te verstaan, is dit belangrik om enkele verskillende uitgangspunte waarom 'n nuwe

onderwysbedeling nodig was, uit te lig. Vir hierdie navorsing is dit baie belangrik dat opvoeders kennis het van die nuwe onderwysbedeling, aangesien dit die onderbou vorm van die program om opvoeders voor te berei vir Kurrikulum 2005 (wat in hoofstuk ses bespreek sal word).

Die transformasie van Suid-Afrika na 'n demokraties - georiënteerde gemeenskap, vry van diskriminasie, het tot 'n drastiese verandering in die onderwysbenadering en kurrikulumontwikkeling gelei. Die verandering word gereflekteer in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika en die Skolewet van 1996, waarin daar voorsiening gemaak is vir 'n eenvormige stelsel, organisasie, bestuur en befondsing. Die verandering in die opvoedkundige bedeling moes volgens President Nelson Mandela (Dooms en Mona 1997: 6) daarop ingestel wees " ... *to make our institutions learning hives of activity that enrich and build our nation and its people* ". Hierdie uitspraak van die President was 'n groot uitdaging wat voor die Minister van Onderwys gelê is.

Carl (1998: 18) gee 'n beskrywing van die rasionaal vir verandering van die onderwysbedeling wat volgens hom reeds in die Grondwet van Suid-Afrika in die vooruitsig gestel is waar die gelykheid van almal gewaarborg word. Hierdie waarborg tot gelykheid word vervat in die Menseregteklousule in die Grondwet, waarin dit ook pertinent gestel is dat onderwys toeganklik moet wees vir almal en dat daar geen vorm van diskriminasie mag wees nie. Met die aanvaarding van die Witskrif oor Onderwys (1995) en die Grondwet (1996) het daar 'n dringendheid ontstaan om die tradisionele onderwysbedeling in sy totaliteit te vervang.

'n Verdere rasionaal volgens Carl (1998: 12) vir die ontwikkeling van 'n nuwe onderwysbedeling en die verandering daarvan, word duidelik in die Witskrif oor Onderwys (Februarie 1995: Voorwoord) soos volg gestel:

"South Africa has never had a truly national system of education and training, and it does not have one yet. This describes the process of transformation in education and training which will bring into being a system serving all people, our new democracy and our Reconstruction

and Development Programme. It cannot be industry as usual in our schools, colleges, technicons an universities. The national project of reconstruction and development compels everyone in education and training to accepts the challenge of creating a system which cultivates and liberates the talents of all our people without exceptions.”

Met hierdie verklaring het die Minister van Onderwys die uitdaging van President Mandela aanvaar om onderwys in sy geheel te omvorm. Hy het dit baie duidelik gemaak dat die taak van omvorming met die hulp, kennis en wysheid van alle rolspelers en belangegroepe sou geskied. ‘n Voorvereiste vir omvorming was dat ‘n onderwysbedeling geskep sou word waarmee alle landsburgers hulle kon vereenselwig en identifiseer. Hiermee was dit duidelik dat verandering ‘n noodsaaklikheid was om die Suid-Afrikaanse bevolking geletterd te maak en alle vorme van diskriminasie uit te skakel.

Een van die mees fundamentele veranderinge in Kurrikulum 2005 was die implementering van die geïntegreerde benadering van onderwys en opleiding. Onderwys en opleiding is noodsaaklike elemente van menslike hulpbronontwikkeling. Dié benadering hou die volgende voordele in:

- Daar is meer buigsaamheid tussen beroepe/ werke.
- Dit kan help met die ontwikkeling van menslike hulpbronne.
- Dit kan ‘n bydrae lewer tot die rekonstruksie en ontwikkeling van die gemeenskap en ekonomie.
- Werksmoontlikhede vir werkers vermeerder.
- Dit breek die starre verdeling tussen “teorie” en “praktyk” en bou ‘n vervlegtingstruktuur (NDE 1997d: 1).

Om by die vereistes van die Grondwet van Suid-Arika (1996) aan te pas, is met ‘n kurrikulumontwerp na vore gekom wat gebaseer is op lewenslange leer en uitkomsgerigtheid. Hierdie kurrikulum beklemtoon die beginsels van die integrasie van onderwys en opleiding, sowel as leer wat menseregte kultiveer, multilingualisme, multi-kulturalisme, versoening en nasiebou, bevorder (NDE 1997d: 1).

Sekere beginsels dien as basiese uitgangspunte van hierdie komplekse verandering van onderwys en opleiding. Hierdie beginsels is:

- Onderwys en opleiding is basiese menseregte.
- Ouers en voogde het die primêre verantwoordelikheid vir hul kinders se onderwys en het die reg om deur die staatsowerhede geraadpleeg te word oor die vorm wat onderwys moet aanneem om deel te neem aan die beheer daarvan.
- Die oorkoepelende doel moet wees om by alle individue die waardering te ontwikkel vir onderwys en opleiding, en opleiding van hoë gehalte te verseker.
- Die stelsel moet toenemend toegang tot onderwys- en opleidingsgeleenthede vir alle kinders en volwassenes verseker.
- Die ongelykhede van die verlede moet aangespreek word.
- Die beginsel van gelykheid van almal moet bevorder word deur die bronne van die staat, dus ook deur die onderwys en opleiding.
- Die rehabilitasie van skole en kolleges moet ook lei tot die vestiging en kapasiteitsbou van verteenwoordigende beheerliggame.
- Die realisering van gelykheid, demokrasie, vryheid, vrede en geregtigheid is noodsaaklike elemente vir die suksesvolle deurvoer van lewenslange leer.
- Daar moet wedersydse respek en eerbied wees vir die diverse aard van die land se religieuse, kulturele en taaltradisies.
- Onderwys ten opsigte van die kunste (musiek, dans, teater, kuns) moet toenemend aan meer beskikbaar wees.
- Die beoogde implementering van 'n nuwe kurrikulum moet onafhanklik wees en kritieke denke bevorder.
- Daar moet kurrikulumkeuses wees om leerders in staat te stel om die kennis en vaardighede te verwerf wat vir die ekonomie en verdere loopbaanontwikkeling noodsaaklik is.
- 'n Toepaslike Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie onderwys- en inisiatief is noodsaaklik om die tekorte op hierdie terreine aan te vul.

- Omgewingsopvoeding moet op alle vlakke ingebou word om omgewingsgeletterde en -betrokke burgers te ontwikkel.
- Onderwys en opleiding moet aan die toets van volhoubaarheid voldoen.
- Onderwys en opleiding moet die beginsels van effektiwiteit en produktieiteit bevorder.

(RSA 1995a: 21-23)

Met die beginsels om onderwys in oorleg met alle belanghebbendes te hervorm, was die pad voorberei vir 'n ware demokratiese onderwysstelsel, gegrond op gelyke beregtiging vir almal en die bevordering van menseregtebeginsels. Die nuwe ingesteldheid tot die kurrikulum is 'n poging om weer terug te keer na basiese onderwys vir almal. Die nuwe ingesteldheid maak dit moontlik dat opvoeders en ander rolspelers van die begin af betrokke sal wees by die ontwikkeling van die kurrikulum. Fokuspunte van die kurrikulum is dus die wetenskap, tegnologie en omgewingsopvoeding en die uitbou van waardes. Dit was ook die eerste stap om 'n onderwysopset te skep wat gebaseer sou wees op lewenslange leer.

3.3.2 Die aard van die nuwe onderwysbedeling

3.3.2.1 Ontwikkelinisiatiewe

Om aan hierdie beginsels uitvoering te gee, het die Minister van Onderwys en Arbeid in 1993 'n Inter-Ministeriële Werkgroep gestig. Die Werkgroep het bestaan uit verteenwoordigers van die Departement van Mannekrag, die Nasionale Opleidingsraad, die Sakesektor en georganiseerde arbeid, met die opdrag om navorsing te doen oor 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding. 'n Besprekingsdokument, die National Training Strategy Initiative of the National Training Board (1994), het verskyn (NDE 1997b: 11). Die dokument het die weg gebaan vir die skepping van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Dit was vir die Ministerie die sleutelement van 'n strategie vir die ontwikkeling van menslike hulpbronne. Met hierdie inisiatiewe het die idëe van 'n geïntegreerde stelsel van onderwys en opleiding, en 'n lewenslange proses van leer, beslag gekry (RSA 1995a: 26).

Die inisiatiewe van die regering het tot die konsep-Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1994) gelei, wat later in 1995 beleid geword het. Hierin het die eerste inligting ten opsigte van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAKO) verskyn. In Oktober 1995 is die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid No. 58 van 1995, geproklameer wat voorsiening gemaak het vir SAKO en die ontwikkeling en implementering van die NKR. Die Minister van Onderwys en Arbeid het hierna die SAKO-Raad saamgestel. Die SAKO-Raad bestaan uit 29 lede wat alle arbeidsektore soos vakbonde, onderwys, besigheid, industrie en nie-regeringsorganisasies verteenwoordig. Die werksaamhede van die SAKO-Raad sluit in:

- Om toesig te hou oor die NKR en die ontwikkeling van die NKR te monitor;
- Om beleid en kriteria te formuleer en te publiseer ten opsigte van
 - die registrasie van liggame wat verantwoordelik is vir die vasstelling van onderwys- en opleidingstandaarde of -kwalifikasies en
 - die akkreditering van liggame wat verantwoordelik is vir die ooreenkomstige sodanige standaarde of kwalifikasies;
- Om toesig oor die implementering van die NKR te hou;
- Om die Minister te adviseer oor aangeleenthede wat die registrasie van standaarde en kwalifikasies raak; en
- Om verantwoordelik wees oor die beheer oor finansies van die owerheid.

(RSA 1995b: 7)

Hierdie aanloop tot operasionalisering van die transformasiesproses het die grondslag gelê waarop alle hervorming sou geskied. Die proklamasie van Wet No 58 van 1995 het meegebring dat dit die begin van die einde was van die tradisionale onderwysstelsel wat in Suid-Afrika bestaan het. Die Raad moes nou die veranderingsproses stuur. Die eerste uitdaging van die Raad was die skepping van die NKR.

3.3.2.2 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)

(i) Oorsig

'n Groot invloed op die toepassing van onderwys en opleiding in Suid-Afrika, was die ontwikkeling van die NKR. Die ontwikkeling moet beskou word as transformatories van aard. Die NKR was 'n totaal nuwe konsep in Suid-Afrika en is 'n raamwerk wat voorsiening maak vir lewenslange leergeleenthede in ooreenstemming met die nasionaal ooreengekome kwalifikasievlakke (Pretorius 1998:4). Om die begrip verder te verduidelik, word 'n kurrikulumraamwerk omskryf as 'n "*... set of principles and guidelines which provides both a philosophical base and an organisational structure for curriculum development initiatives at all levels, be they nationally, provincially, community or school-based*". (NDE 1996c: 5). 'n Raamwerk (struktuur) kan in die praktyk die volgende insluit: beskrywing van standaarde, kursuskrediete en aanbiedings, tipe kursus, modules, wie kursusse aanbied, name van instellings, hoe vlakke van die NKR by mekaar aansluit, assesseringswyses, kwalifikasies en hoe leeruitkomste bereik kan word. 'n Raamwerk is ook 'n databank vir inligting oor onderwys en opleiding.

Artikel 2 van die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAKO) (1995b: 3) stel dat die oogmerk van die NKR is:

- om 'n geïntegreerde nasionale raamwerk vir studieprestasies te skep;
- om toegang tot, en mobiliteit en progressie binne, onderwys, opleiding en loopbaanrigtings te fasiliteer;
- om die gehalte van onderwys te verbeter;
- om die regstelling van onbillike diskriminasie in die verlede in die onderwys, reg te stel;
- om opleiding en werksgeleenthede daar te stel ; en
- om daardeur by te dra tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder en die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die hele volk.

Om die oogmerke van die NKR in die praktyk te realiseer, berus die NKR op basiese beginsels, waaraan Kurrikulum 2005 ook moet voldoen. Die NKR-beginsels toon 'n noue ooreenkoms met die beginsels van kurrikulumontwikkeling en -ontwerp (kyk paragraaf 3.4.2 en 3.5.2). Die NKR-beginsels sluit aan by die waardes en beginsels van Onderwys en Opleidingsbeleid in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995: 21) (kyk paragraaf 3.3.1). Die beginsels van die NKR is soos volg saamgevat.

TABEL 3.1 BEGINSELS VAN NKR

BEGINSELS	VERKLARING
Legitimiteit	Geleentheid moet geskep word sodat alle aandeelhouders inspraak in die beplanning en bepaling van kurrikulumstandaarde en kwalifikasies kan geniet.
Integrasie	Met hierdie beginsel moet die teorie met die praktyk versoen word. Dit bring onderwys en opleiding byeen.
Relevansie	Kurrikula moet relevant wees vir nasionale, ekonomiese, sosiale, politieke en ontwikkelingsbehoefte.
Geloofwaardigheid	Kurrikula moet nasionale en internasionale aanvaarding geniet.
Samehangendheid	Leerders behoort in staat te wees om maklik van een leerplek na 'n ander en van een leervlak na 'n ander te beweeg. Dit sal deur 'n vaste raamwerk van onderwys-en beginsels en sertifisering bewerkstellig word. Leerder sal in staat wees om krediete met 'n betekenisvolle leer- of beroepsrigting te verbind.
Buigsaamheid	Dit moet voorsiening maak dat verskeie kursusse op dieselfde kwalifikasie uitloop. Dit kan dan moontlik wees om 'n nasionale kwalifikasie deur beide die formele en die informele situasie te behaal.
Kwaliteit	Standaarde en kwalifikasies moet 'n gehalte onderwys-en opleiding stelsel verseker. Kwaliteit sal uitgedruk word in terme van nasionaal aanvaarde uitkomst en assesseringskriteria.
Toeganklikheid	'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk behoort aan alle voorgenome leerders 'n gemaklike toegang tot enige toepaslike vlak te bied.
Vordering	Die NKR stel leerders in staat om deur kwalifikasievlakke te beweeg deur krediete en kwalifikasies op te bou wat nasionaal erken word. Leerders kan deur die vlakke beweeg deur die versameling van gepaste kombinasies en credited.

(NDE: 1996a: 21)

Hierdie beginsels bied uitstekende riglyne vir die kurrikulumbeplanners en deskundiges sowel as vir opvoeders. Hierdie beginsels is vir opvoeders rigtingwysers ten opsigte van die keuse en ontwikkeling van leerprogramme en assesseringsmetodes. Hierdie aspek van implementering van Kurrikulum 2005 is tans problematies en bied dus geleenthede vir indiensopleiers sodat kurrikulum 2005 suksesvol geïmplementeer kan word.

Onderliggend aan voorgenoemde oogmerke en beginsels is daar toenemende eise vir mensekrag met bevoegdheids (Berkhout 2000: 59). Dit is duidelik dat geen land sonder werklike bevoegde en bekwame mensekrag die mas ekonomies sal opkom nie. Dit noodsaak groter fokus op onderwys en opleiding. Die oogmerke en beginsels sluit nou aan by die algemene onderwysbeginsels wat in paragraaf 3.1 genoem word. Die oogmerke word ook baie duidelik weerspieël in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) wat dit ten doel stel om die onderwys so te omvorm dat alle leerders bemagtig kan word.

Die oogmerk van die NKR is om onderwys en opleiding op so 'n wyse te integreer dat alle leerders bemagtig word. Dit sal dus aan leerders geleenthede bied niesteenstaande hul ouderdom, omstandighede en vlak van opvoeding waaroor hulle mag beskik. Leerders kan op 'n aaneenlopende basis leer en vorder. Hierdie beginsel is bekend as lewenslange leer. Om aan te pas by die nuwe benadering maak die NKR verskillende vorms van leer moontlik deur erkenning en krediete daarvoor te gee en dit op die NKR te registreer (EIC & IEB, 1996:6). Die term "lewenslange leer" volgens Preston (1999: 562) is *die "... process of allowing ourselves to be exposed to pre-packaged gobbits of knowledge, allowing ourselves to be assessed on the mastery of that knowledge, accepting the implications of the resulting indicators of our performance for access to the labour market and resultant positioning with it "*. Hierdie proses is ook bekend as werkgebaseerde onderwys en opleiding omdat die besigheidsektor direk by die proses betrokke is.

Vir Tight (1998:252) gaan lewenslange leer oor beskikbaarheid van onderwys en die lewenslange betrokkenheid van individue daarby. Dit impliseer dat lewenslange leer:

- deur 'n persoon se hele lewe ervaar word,
- sal lei tot die sistematiese verkryging, vernuwing, opgradering en voltooiing van kennis, vaardighede en houdings;
- afhanklik sal wees vir suksesvolle implementering, van mense se vermoë en motivering om by self-gerigte leeraktiwiteite betrokke te raak; en
- die bydrae van alle opvoedkundige invloede, insluitende die formele en informele invloede, erken.

Hierdie inisiatief kan slegs stukrag kry indien die onderwys, sake- en nywerheidsektore integreer en bereid is om die proses van verandering te aanvaar. 'n Leerkultuur moet by elke gemeenskap en skool geskep word sodat kinders en volwassenes betrokke kan raak by leeraktiwiteite.

Walters (1999:578) is dit eens met Tight (1998:253) dat lewenslange leer nie beperk is tot formele opvoeding nie, maar sluit ook volwasse gemeenskapsonderwys en werkgebaseerde leer in. 'n Opvallende kenmerk van lewenslange leer is dat dit alle soorte en vlakke van leer insluit niteenstaande inhoud, vorm of plek. Hier val die klem nie op die pedagogie nie, maar op die uitbreiding van onderwysvoorsiening.

Die implementering van lewenslange leer hou verreikende implikasies in vir alle aspekte van onderwys en opleiding sowel as vir leerders en opvoeders. Die totaal nuwe benadering vereis dat leerders en opvoeders hul ingesteldheid teenoor onderwys en opleiding moet verander. Soos reeds vroeër genoem, is die toenemende druk van die ekonomiese realiteite en die opheffing van mense onderliggend aan die aanvaarding van die beginsels van lewenslange leer. Dit is dan veral hier waar die proses van oriëntering en opleiding 'n besondere bydrae kan maak.

Die NKR stel ook agt hiërargiese vlakke voor waarvolgens leerders kan vorder. Die diagram wat volg toon die verskillende vlakke van leer.

TABEL 3.2**'N VOORSTELLING VAN DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK (NKR)**

NKR Vlak	BAND	Tipes kwalifikasies en sertifikate		Plekke van leer vir eenhede en kwalifikasies		
8	Hoër	Doktorsgrade Verdere navorsingsgrade		Tersiêre/ Navorsings-/ Professionele instellings		
7	Onderwys	Hoër grade Professionele kwalifikasies		Tersiêre/ Navorsings-/ Professionele inrigtings		
6	en	Eerste grade Hoër diplomas		Universiteite/ Technikons/ Kolleges/ Private instellings /Professionele inrigtings Werkplek.		
5	Opleidingsband	Diplomas Beroepsertifikate		Universiteite/ Technikons/ Kolleges/ Private/ Professionele instellings/ Werkplek.		
Verdere Onderwys- en -Opleidingsertifikaat						
4	Verdere	Skole/ Kolleges Mengsel van eenhede van almal		Formele hoërskole/ Private skole/ staatskole	Tegniese/ Gemeen- skaps-/ Polisie-/ Verpleeg-/ Private Kolleges	HOP en Arbeids- markskemas/ Industriële opleidings- rade/ Vak- bonde/ Werkplek.
3	Onderwys en	Skole /Kolleges/ Han- delsertifikate/ Mengsel van eenhede vir almal				
2	Opleidingsband	Skole / Kolleges Handelsertifikate Mengsel van eenhede van almal				
Algemene Onderwys- en -Opleidingsertifikaat						
1	Algemene Onderwys en Opleidings- band	Senior fase	VBOO- vlak 4	Formele skole (Stedelik/ Plattelands/ Plaas/ Spesiale)	Beroep- / Werkgeba- seerde opleiding/ HOP/ Arbeidsmark- skemas/ Opheffing/ Gemeenskaps- programme	NRO's Kerke/ Nag- skole/ VBOO- programme/ Private voorsieners/ Industriële opleidingsrade/ Vakbonde/ Werkplek/
		Intermediêre fase	VBOO- vlak 3			
		Grondslagfase	VBOO- vlak 2			
		Voorskool	VBOO- vlak 1			

(Aangepas uit IEC + IEB: 1996: 24)

Die NKR maak voorsiening vir die breë bande, naamlik Algemene Onderwys en Opleiding (AOO), Verdere Onderwys en Opleiding (VOO) en Hoër Onderwys en Opleiding (HOO). Die studie sal by uitstek gerig wees op die hoërskoolsituasie, wat deel uitmaak van die AOO en VOO. Die NKR-struktuur maak dit moontlik om die beginsels van toeganklikheid, buigsaamheid en oordraagbaarheid toe te pas aangesien leer nou op verskillende plekke en tye kan plaasvind. Die NKR bring vergelykbaarheid tussen formele onderwys, volwassene onderwys, leerders met spesiale behoeftes, werkgebaseerde opleiding en ervaring.

Die ontwikkeling van 'n raamwerk vir effektiewe oriëntering en opleiding van opvoeders in Suid-Afrika, is veral vir die doel van hierdie studie gefokus op die AOO en VOO. In hierdie bande moet leerders in staat wees om meer oplossings vir 'n probleem te kan aanbied en moet hulle voorberei word vir die wêreld van werk. Hier vind ook die oorgang tussen laer- en hoërskool en tussen die bande AOO en VOO plaas wat die kompleksiteit van die implementering van kurrikulum 2005 verhoog. Effektiewe oriëntering en opleiding sal 'n belangrike rol speel om die implementering van Kurrikulum 2005 te voltrek. Volgens die verslag van die Hersieningskomitee (kyk paragraaf 3.7.5.1) van Kurrikulum 2005 is indiens- opleiding 'n prioriteit om hoë gehalte onderwys en die persoonlike ontwikkeling van elke leerder te verseker.

Die NKR het dus ten doel om 'n sisteem te voorsien waarin leerders kennis en vaardighede ontwikkel, wat staat sal stel om effektief in die gemeenskap te kan funksioneer. Om die doel te verwesenlik merk die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA 1995a: 26) tereg op dat "nuwe, buigsame en gepaste kurrikula nodig is, wat strek oor tradisionele skeidings van vaardighede en kennis, met standarde omskryf ooreenkomstig leeruitkomste en gepaste beoordelingspraktyke, ten einde sinvoller leerervaring te verskaf en hulle doeltreffender voor te berei op die geleenthede wat die lewe bied." Hierdie aanhaling toon duidelik dat leer uitkomsgerig (kyk paragraaf 3.5.3) moet wees. 'n Uitkoms verwys na die bekwaamheid vir die leerder sowel as die bewyse wat hy/sy toon hoe bekwaamheid bereik is (Kgame 1997:1).

Volgens Spady (1994b: 2), is uitkomst “ ... *clear learning results that we want students to demonstrate at the end of significant learning experiences* ”. Die konsep demonstreer wat leerders kan doen, wat hulle weet en geleer het. Die dokument, die National Qualifications Framework (1996a: 6) vat al bogenoemde definisies saam deur te sê dat ‘n uitkoms die resultaat is van die leerproses, formeel, nie-formeel of informeel en dat dit verwys na kennis, vaardigheid en houding in ‘n spesifieke konteks. Leerders behoort te demonstreer wat hulle verstaan deur die beoogde uitkoms te kan toepas in ‘n sekere konteks.

‘n Uitkomsgebaseerde benadering maak dit moontlik om leerders se prestasie op elke vlak te akkrediteer ongeag watter roete hul gevolg het of teen watter tempo hulle die nodige bekwaamheid bekom het. Dit maak voorsiening vir die erkenning van vorige leer en beweeg weg van die tradisionele konsep waar ‘n spesifieke tydspanne in die verwerwing van ‘n kwalifikasie by ‘n bepaalde instelling deurgebring word (Neethling en Calitz 1998: 70). Uitkomsgebaseerde onderwys gee dus ‘n nuwe dimensie aan onderwys en opleiding en is ‘n uitstekende strategie om integrasie te bevorder en die beginsels van die NKR toe te pas.

Volgens Malan (1997:4 en 7) is die hoofdoel van die NKR die standardisering en oordraagbaarheid van krediete en kwalifikasies. Dit beteken dat standaarde nasionaal voorgeskryf word, maar die wyse waarop uitkomstebereik kan word, moet provinsiaal of selfs deur onderwysinstellings bepaal word. ‘n Kwalifikasie kan slegs toegeken word as daar voldoen word aan die vereiste van die voorgeskrewe kriteria (standaarde). Krediete sal aan ‘n leerder toegeken word as hulle die vooraf - ooreengekome uitkomstebereik het. Leerders kan krediete van verskillende instellings akkummuleer en daarna aansoek doen om ‘n spesifieke kwalifikasie ingevolge die vlakke van die NKR.

Ten slotte kan beklemtoon word dat ontwikkeling van die NKR met agt kwalifikasievlakke en 12 subsisteme poog om struktuur aan transformasie van onderwys in Suid-Afrika te gee. Deur die totstandkoming van 'n raamwerk kon kern aangeleenthede soos integrasie, buigsaamheid en toeganklikheid, vorige lewenservaring, uitkomsgebaseerde onderwys, lewenslange leer, gehalteversekering, eenheidstandaarde en krediete aangespreek word. Hierdie aangeleenthede het gelei tot die herstruktuering van die kurrikulumontwikkelingsproses- en praktyk. Die fokus word nou geplaas op die sluiting van vennootskappe tussen verskaffers en gebruikers van onderwys sowel as op die instelling van gehalteversekeringsliggame. Die nuwe kurrikulumontwikkelingsproses- en praktyk het dit noodsaaklik gemaak vir opvoeders en kurrikulumopleiers om kurrikulum bekwaam te word. Om hierdie rede het die Verslag van die Hersieningskomitee (2000) (kyk paragraaf 3.7.5.1) die voorbereiding en indiensopleiding van opvoeders en opleiers benadruk. Kurrikulum 2005 is 'n kurrikulum gebaseer op die NKR-beginsels.

Vir hierdie studie is dit belangrik dat met die voorbereiding van opvoeders vir Kurrikulum 2005 die NKR as 'n belangrike strategie in die rekonstruksie vir onderwys en opleiding in sy volle konteks uitgelig word. Opvoeders moet dus die aard, wese en proses van die NKR, wat tot die voordeel van hul leerders is verstaan. Vervolgens is dit nodig om die kurrikulumontwikkelingsproses van nader te beskou.

3.4 DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

3.4.1 Inleiding

Die proses waardeur die voornemende kurrikulum ontwerp word, word na verwys as kurrikulumontwikkeling (kyk paragraaf 2.3 en 2.4). Beide die proses en die finale ontwerp is gebaseer op sekere kernbeginsels. Die beginsels vorm die onderbou van die ontwikkelingsproses en ontwerp. Die beginsels van kurrikulumontwikkeling kan dus 'n dubbele doel hê. Dit kan eerstens dien as kriteria waarteen die doelmatigheid van die kurrikulum en ontwikkelingsprosesse gemeet word. Tweedens voorsien dit ook leiding ten

opsigte van ontwikkeling, organisasie en implementering van lewenslangeleerervarings (NDE 1996c: 6). Die kurrikulum ontwikkelingsbeginsels van Kurrikulum 2005 gee nie net leiding aan kurrikulumbeplanners en -kundiges nie, maar sal ook opvoeders in die klaskamers in staat stel om inhoude en aktiwiteite te kies en saam te stel wat vir alle leerders geskik sal wees om beoogde kritieke uitkomst te kan bereik.

3.4.2 Beginsels van kurrikulumontwikkeling

SAKO het duidelik beginsels uiteengesit wat die onderbou vorm vir die huidige kurrikulumontwikkelingsproses en -ontwerp. Die beginsels bied ook leiding vir ontwikkeling, organisering en implementering van lewenslange leer.

3.4.2.1 Deelname en eienaarskap

Onderwys-en-opleiding is die gesamentlike verantwoordelikheid van die staat, gemeenskap en privaat sektor. Die staat en gemeenskap moet dus in vennootskap met mekaar tree om 'n kultuur van lewenslange leer te vestig. Dit is belangrik dat opvoeders gelyke genote in die ontwikkeling van die kurrikulum en enige materiaal moet wees terwyl ander rolspelers kan help om te bepaal hoe leerders vir die wêreld van werk voorberei moet word. Die kurrikulum wat ontwikkel word moet voorsien in die behoeftes van die gemeenskap. Slegs dan sal 'n kurrikulum na waarde geskat word (NDE 1996c: 6).

3.4.2.2 Aanspreeklikheid en deursigtigheid

Aangesien kurrikulumontwikkeling 'n dinamiese proses is, moet dit ten alle tye veranderde omstandighede in ag neem. Die kurrikulumontwikkelingsproses moet deursigtig wees en ruimte skep vir navorsing, deurlopende hersiening en evaluering. Die kurrikulumontwikkelingsproses behoort beide korttermyn uitkomst en langtermynuitkomst te hê (NDE 1996c: 7).

3.4.2.3 Bekostigbaarheid, instandhouding en kapasiteitsbou

Die effektiwiteit van die onderwys- en -opleidingsstelsel moet bekostigbaar wees en in stand gehou kan word. Bestaande realiteite moet hier in aanmerking geneem word, soos die opheffing van minderbevoorregtes en die gebruik van tegnologie in opvoeding, asook die ontwikkeling van geïntegreerde finansieringsmeganismes wat die balans tussen kapitale besteding, vaste en wisselende kostes verseker, wat areas identifiseer waar koste bespaar kan word en wat tot koste-effektiwiteit by te dra.

Die instandhouding van die stelsel is afhanklik van die waarde wat aan sy menslike hulpbronne gegee word. Kapasiteitsbou, as 'n proses van lewenslange leerontwikkeling, vereis verder dat kurrikulumontwikkeling, onderwysontwikkeling en gemeenskapsontwikkeling saam moet loop. Rolspelers moet ook voortdurend ingelig word oor die nuutste ontwikkelings, sodat hulle betrokke kan bly en eienaarskap aanvaar. Opvoeders moet op 'n deurlopende basis kurrikulumbekwaam gemaak word om hul bydrae te lewer tot die proses van transformasie. Dit is die staat se verantwoordelikheid om opvoeders op te lei (NDE 1996c: 7).

3.4.2.4 Samehang met NKR

Die kurrikulumontwikkelingsproses kan nie in isolasie van die NKR geskied nie. Dit is noodsaaklik dat die kwalifikasieraamwerk, die ontwikkeling van die kurrikulumraamwerk, nasionale riglyndokumente en leerprogramme hand aan hand gaan. Al hierdie dinge moet dieselfde vertrekpunt hê, deur dieselfde waardes, beginsels, doelstellings en doelwitte ingelig word en deur dieselfde liggame gemonitor word (NDE 1996c: 7).

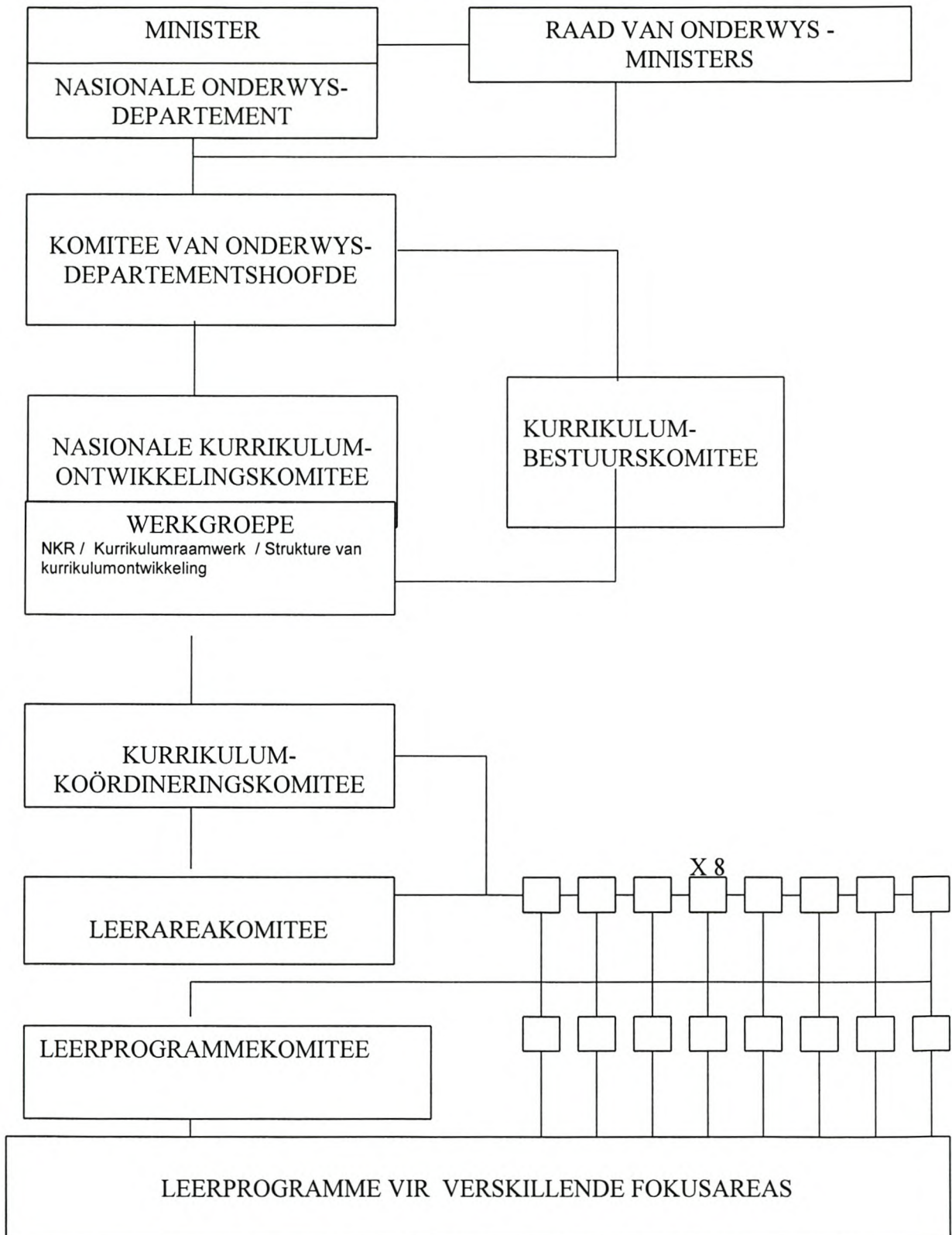
Bogenoemde beginsels moet nie in afsondering gesien word nie, maar in samehang met mekaar. Dit is duidelik dat die "*top down*" benadering nou plek gemaak het vir die "*top down-bottom up*" benadering, waar die staat en die individu in vennootskap met mekaar is. Dié beginsels gee 'n aanduiding dat alle belanghebbendes betrek moet word om die beginsels in die praktyk te laat realiseer. Met dié beginsels word daar ook groter vryheid gegee aan

gemeenskappe om die kurrikulum aan te pas sodat die behoeftes van gemeenskappe aangespreek kan word. Die beginsels beklemtoon die sentrale funksie van die opvoeder in die kurrikulumontwikkelingsproses en het ook 'n rigtinggewende rol in die funksionering van onderwysstrukture.

3.4.3 Beskrywing van die kurrikulumproses en -strukture

In Diagram 3.1 is die kernaspekte van die onderwysstruktuur wat die kurrikulumontwikkelingsproses aandui, interafhanklik van mekaar. In die meeste gevalle vind die interaksie ook op dieselfde tyd plaas. Hoewel sekere liggame vir sekere prosesse verantwoordelik is, gebeur dit dat dieselfde kundiges en rolspelers op alle vlakke van die proses betrokke is.

Vir hierdie studie is dit uiters belangrik dat met die voorbereiding van opvoeders vir Kurrikulum 2005, opvoeders bewus gemaak word van die kurrikulumproses en strukture. Deurdat die opvoeders kennis dra van kurrikulumproses en -strukture kan dit tot groter opvoederbetrokkenheid by die kurrikulumontwikkelingsproses lei. Eienaarskap vir die nuwe kurrikulum kan slegs geskied indien opvoeders volledig op hoogte is van hoe hul betrokkenheid in die kurrikulumontwikkelingsproses geoptimaliseer kan word.

DIAGRAM 3.1**ONDERWYSSTRUKTUUR WAT DIE KURRIKULUMONTWIKKELINGS -
PROSES IN SUID-AFRIKA AANDUI**

(Aangepas uit Myburgh 1997: 71)

Om die prosesse en strukture (diagram 3.1) voorgestel, vlot te laat funksioneer, bepaal die Minister van Onderwys, die nasionale beleid vir die beplanning, voorsiening, finansiering, personeelvoorsiening, koördinerings, bestuur, beheer, programme, monitering, evaluering en welsyn van die onderwysstelsel (RSA 1996c: 5). Die Ministerie van Onderwys is ook verbind tot 'n ten volle deelnemende proses van kurrikulumontwikkeling en -toetsings, waarin die onderwysprofessie, onderwys- opvoeders, vakadviseurs en ander leerpraktisyne saam met akademiese vakspecialiste en navorsers 'n leidende rol speel. Die proses moet oop en deursigtig wees en voorstelle en kritiek moet verkry word van enige persoon of liggaam met belang by die leerproses en leeruitkomstes (RSA 1995a: 27).

Om hierdie kurrikulumontwikkelingstaak te kan hanteer, is die Ministerie van Onderwys in drie afdelings georganiseer, naamlik:

- **Onderwys- en Opleidingstelsels en -hulpbronne**

Dié afdeling is verantwoordelik vir navorsing oor die beplanning en evaluering van die oorkoepelende ontwerp, koördinerings en prestasie van die onderwys- en -opleidingstelsel, en vir leidinggewing in die beleidstoepassing van oplossings vir nasionale onderwysbehoefte. Hulle gee ook raad aan die Raad van Onderwysministers en die Komitee van Onderwysdepartementshoofde.

- **Onderwys- en Opleidingsprogramme**

Dié afdeling is verantwoordelik vir die koördinerings van voorbereidende werk vir die konsepwetgewing vir die NKR. Dié afdeling is ook verantwoordelik vir die navorsing oor en die ontwikkeling van nasionale norme en standaarde vir opvoedkundige programme op alle vlakke.

- **Onderwys- en Opleidingsondersteuning**

Dié afdeling is verantwoordelik vir alle diensaangeleenthede wat opvoeders raak en vir die bestuur van arbeidsverhoudings en Onderwys (RSA 1995a: 54-55). Volgens die onderwysbeleid (Wet 27 van 1996) sal die Nasionale Departement van Onderwys en Opleiding nasionale beleid monitor en evalueer en verslae publiseer oor bevindings.

Bogenoemde afdelings in die Ministerie moet ook gekoördineerd saamwerk om besluite effektief in die praktyk te implementeer. Om uitvoering aan beleid te gee is dit van deurslaggewende belang dat daar 'n uitstekende werkverhouding en kommunikasie tussen die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente is. Vervolgens sal die rol van die liggame in die onderwysstrukture (diagram 5) belig word.

Die Raad van Ministers is die liggaam waarin die Minister van Onderwys (Voorsitter), Adjunkminister van Onderwys en die Minister van Onderwys van elke provinsie dien. Die Raad het ten doel om die nasionale onderwysbeleid te bevorder, die onderlinge belange vir die nasionale en provinsiale regerings te koördineer en uitvoering te gee aan die onderwysbeleid in die provinsies (RSA 1996c: 12-13). Die standpunte van die verskillende provinsies word hier deur die provinsiale onderwysministers oorgedra. Hierdie is die mees senior liggaam in die onderwysstruktuur in Suid-Afrika. Besluite word hier gefinaliseer.

Die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KOMHOD) is direk aan die Ministerie verantwoordelik. Die komitee sluit in die direkteur-generaal, die adjunk-direkteurs-generaal asook die hoof van die provinsiale Onderwysdepartement. Die komitee is verantwoordelik vir die ontwikkeling van die nasionale onderwysstelsel, koördinering van onderwysdepartemente adviseer die Nasionale Departement van Onderwys. Die Komitee kan subkomitees aanstel om hulle in die verrigting van hul werksaamhede by te staan (RSA 1996: 13). Die verskillende subkomitees (kurrikulumkomitees) sal konsepnorme en -standaarde vir oorweging aan die Komitee van Onderwysdepartementshoofde voorlê. Die formulering van nasionale norme en standaarde behels noodwendig die ontwikkeling van kurrikulumraamwerke en kurrikula. Wanneer die konsepnorme en -standaarde wat deur die Komitee van Onderwysdepartementshoofde voorberei is deur die Minister goedgekeur word, word dit beleid (RSA 1995a: 27).

Die Kurrikulumontwikkelingskomitee beklee 'n kernfunksie in die kurrikulumontwikkelingsproses. Die Nasionale Kurrikulumontwikkelingskomitee (NKOK) is verantwoordelik vir die ontwikkeling en implementering van nasionale onderwysbeleid asook vir die opstel van beleidsdokumente. Die Kurrikulumbestuurskomitee van die NKOK bestaan uit nasionale en provinsiale onderwysamptenare en die Uitgewersassosiasie van Suid-Afrika wat verantwoordelikheid het om beleid te ontwikkel en riglyne neer te lê vir die produksie van leerondersteuningsmateriaal (Seleti 1997: 20).

Uit die NKOK het die kurrikulumkoördineringskomitee ontwikkel. Die kurrikulum-koördineringskomitees verteenwoordig alle rolspelers en is ingedeel in 'n komitee vir elk van die volgende fases: die Grondslagfase, Intermediêrefase, Senior Primêre fase, Verdere Onderwys en Opleiding en Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding-fase. Die taak van die komitees was om die kruiskurrikulêre aktiwiteite by die VOO te bepaal en uitkomst by die Grondslagfase en AOO te selekteer (Seleti 1997: 21). Die verskillende fases soos hier bo genoem word dan weer opgedeel in leerareas. Die leerareas word verteenwoordig deur leerareakomitees wat die verantwoordelikheid het om die leerarea-rasionaal, leerarea-uitkomste, spesifieke uitkomste en groepering van uitkomste saam te stel (Myburg 1997: 74).

In samewerking met die leerareakomitees is die leerprogramkomitees verantwoordelik vir die ontwikkeling van leerprogramme in 'n spesifieke leerarea. Die leerprogramme moet ook ontwikkel word in samewerking met die provinsiale leerareakomitees. 'n Tegnieke komitee is aangestel om die leeruitkomste te verfyn en om standaarde te bepaal in die AOO (Seleti 1997:22).

Samevattend kan geargumenteer word dat die kompleksiteit van die huidige kurrikulumontwikkelingsproses opvoederbetrokkenheid tot 'n groot mate kan beperk. Die beperkings kan meebring dat die verwagting van beplanners en dit wat prakties in die klaskamer uitvoerbaar is, van mekaar kan verskil. Die situasie kan die implementeringsproses bemoeilik. Dit is uiters belangrik dat

opvoeders op grondvlak by die kurrikulumontwikkelingsproses betrek moet word.

Die vraag kan gestel word tot watter mate opvoeders bewus is van hierdie strukture en die kurrikulumontwikkelingsproses en tot watter mate hulle betrokke kan raak. In die voorbereiding van opvoeders vir Kurrikulum 2005 is dit noodsaaklik om opvoeders in te lig oor die kurrikulumontwikkelingsproses en waar hulle betrokke kan raak. Die sukses vir die implementering of herstruktuering van 'n kurrikulum hang af tot watter mate opvoeders daarby betrokke is, aangesien hulle nie net implementeerders nie, maar ook die ontwikkelaars daarvan is.

3.5 DIE PROSES VAN HUIDIGE KURRIKULUMONTWERPPRAKTYKE IN DIE RSA

3.5.1 Inleiding

In hierdie studie word kurrikulumontwerp beskou as 'n fase van kurrikulumontwikkeling. Ornstein en Hunkins (1993: 252) het kurrikulumontwerp soos volg verduidelik: “... *curriculum design brings into focus the way in which curricula are created, especially the actual arrangement of parts of the curriculum plan* “. Doll (1996: 204) het die kurrikulumontwerp beskou as “ *a way of organizing that permits curriculum ideas to function.*” Die skrywers is dit eens oor die beginsel dat kurrikulumontwerp 'n wyse is om die verskillende komponente so te organiseer dat dit 'n werkbare eenheid kan vorm. Die ontwerp van 'n kurrikulum word gebaseer op basiese beginsels en NKR-beginsels (kyk paragraaf 3.3.1 en 3.3.2.2 (i)) wat fundamentele oortuigings, doelstellings en voorgenome uitkomst omvat. Die beginsels dien as kriteria waaraan die kurrikulumontwerp gemeet moet word. In die Suid-Afrikaanse opset word beginsels na groot waarde geskat omdat dit as riglyne gedien het om die tradisionele kurrikulum te omvorm.

3.5.2 Beginsels van kurrikulumontwerp

Dit moet duidelik gestel word dat die beginsels vir kurrikulumontwikkeling (kyk paragraaf 3.4.2) ook as beginsels van kurrikulumontwerp dien in die Suid-Afrikaanse praktyk. Die beginsels vir kurrikulumontwerp van Kurrikulum 2005 wat in die Suid-Afrikaanse praktyk ontwikkel is, word vervat in die besprekings- dokument *Curriculum Framework For General and Further Education and Training* (NDE 1996: 11-16).

3.5.2.1 Menslike hulpbronontwikkeling

Dit word aanvaar dat suksesvolle ekonomieë en samelewings 'n behoefte het aan burgers met 'n sterk agtergrond van algemene onderwys met 'n begeerte vir leer, om van een beroep na 'n ander te kan gaan, om verantwoordelikheid te aanvaar in prestasie en om standarde te stel. Dit is die rol van die onderwys en opleiding om leerders voor te berei om sulke burgers te word deur erkenning te verleen dat leerders self bronne van kennis is en dat die leerproses op vorige leer moet bou, die uitbreiding van kennis moet toelaat en kapasiteitsbou deur die hele lewensproses moet verseker. Hierdie aspekte is fokuspunte van Kurrikulum 2005.

3.5.2.2 Leerdergesentreerdheid

Kurrikulumontwikkeling, - veral met die ontwikkeling van leerprogramme en material behoort leerders eerste te plaas, hul vorige kennis en ervaring te erken en te sorg dat hul behoeftes te bevredig word. Die kurrikulumontwikkelingsproses moet elke leerder in aanmerking neem. Leerdermotivering kan geskied deur middel van positiewe leerervarings, erkenning van hul waarde, respek vir hul verskillende take, asook vir hul kulturele en persoonlike ervarings, gereelde erkenning van hul prestasies die ontwikkeling van hul vermoë en koöperatief en onafhanklik te werk. Leerders moet aangemoedig word om oor hul eie vordering te besin en die vaardighede te ontwikkel om deur middel van oop benaderings, afstandonderrig en multimediate programme te leer. Hierdie beginsel van

leerdergesentreerdheid word sterk beklemtoon in die uitkomsgerigte benadering.

3.5.2.3 Relevansie

Kurrikulum moet binne die huidige praktyk relevant en toepaslik wees om aan die huidige en toekomstige behoeftes van die individu, die samelewing, handel en industrie te voldoen. Daar is aanduidings dat ekonomiese groei tot 'n groot mate afhanklik is van 'n algemeen goed opgevoede bevolking met die nodige bevoegdhede en vaardighede wat benodig word, maar ook met die kapasiteit om deur middel van voortgesette leer nuwe bevredigende en vaardighede aan te leer. Leerders moet nou meer tegnologies-geletterd en omgewingsbewus gemaak word. Leerprogramme moet die multikulturele situasie in ag neem en dit positief benut, aangesien dit as 'n bate vir die land kan dien.

3.5.2.4 Integrasie

Integrasie verwys na die uitskakeling van kunsmatige hiërargieë in sosiale strukture. Die geïntegreerde benadering tot opvoeding impliseer die uitskakeling van skeidslyne tussen akademiese en toegepaste kennis, teorie en praktyk, kennis en vaardighede, hoof en hand. Die geïntegreerde benadering is 'n voorwaarde vir suksesvolle menslike hulpbronontwikkeling. Integrasie as 'n kurrikulumstrategie kan die bereiking van elke doelstelling op 'n meer effektiewe en minder tydsame wyse verseker.

3.5.2.5 Differensiëring, herstel van ongelykhede en leerderondersteuning

Leerprogramme moet vir alle leerders geleenthede skep, ook vir dié wat gestremd is. Die standpunt is dat leerders sover moontlik dieselfde uitkomst moet bereik, deur op hul eie tempo te vorder. Spesiale voorsiening moet gemaak word om leerders met leer- of ander probleme in die hoofstroom -

onderwys op te neem. Sulke leerders het egter spesiale ondersteuning nodig. Spesiale voorsiening moet gemaak word om ongelykhede uit te skakel (kyk paragraaf 3.5.5.8).

3.5.2.6 Nasiebou en nie-diskriminasie

Onderwys en opleiding moet die ontwikkeling van 'n nasionale identiteit en bewuswording van Suid-Afrika se rol en verantwoordelikheid teenoor beide Afrika en die res van die wêreld bevorder. Leerprogramme moet die volgende bevorder: respek vir diversiteit van godsdiens en waardes, veeltaligheid, samewerking, burgerlike verantwoordelikheid en begrip in nasionale, provinsiale, plaaslike en streeksontwikkeling. Basiese menseregte beginsels moet bevorder word. 'n Leerder moet 'n sin vir selfwaarde ontwikkel en behoort as persoon onvoorwaarderlik aanvaar te word.

3.5.2.7 Kritiese en kreatiewe denke

Leerprogramme behoort leerders se vermoë te bevorder om logies en analities te dink, sowel as holisties en lateraal te dink. Leerders moet gesien word as gelyke en aktiewe deelnemers in die leer- en ontwikkelingsproses.

3.5.2.8 Buigsaamheid

Leerprogramme wat ontwikkel word, moet voorsien in die behoeftes van leerders en moet daarom buigsaam wees. Dit beteken dat leerprogramme voorsiening moet maak vir 'n toenemende omvang van leergeleenthede deur aan leerders 'n buigsaamheid te bied in die keuse van wat, waar, wanneer, hoe en teen watter tempo hulle wil leer. Dit is veral belangrik vir leerders in die VBOO- en VOO-bande omdat hulle in die meeste gevalle deelyds ingeskryf is. Leerprogramme mag ook nie oorlaai word nie, anders kan die behoeftes van spesifieke leerders nie bevredig word nie.

3.5.2.9 Progressie

Die NKR is gebaseer op die stelsel van krediete vir die bereiking van uitkomst e ongeag waar en wanneer dit bereik is. Leerders sal toegelaat word om progressief te vorder op die basis van die bereiking van leeruitkomst e. Leerprogramme behoort die vordering van een graad, fase of leeruitkomst e na 'n ander te fasiliteer, van enige beginpunt in die onderwys-en opleidingstelsel. Vorige leerervarings behoort geassesseer en gekrediteer te word. Die eerste kwalifikasie wat op die NKR geregistreer is, is die Algemene Onderwys-en -Opleidingstifikaat en alle leerprogramme in dié fase moet die opvoeders lei om leerders voor te berei om die nasionale kwalifikasie te kan bereik. Dit impliseer dat leeruitkomst e vir elke leerarea van die einde van 'n skoolfase geformuleer moet word wat kan dien as riglyne vir onderrig, leer, assessering en spesiale ondersteuning.

3.5.2.10 Kredietwaardigheid

Leerprogramme moet beide nasionale en internasionale kredietwaardigheid hê. Dit impliseer dat die leerareas op die NKR en nasionale standarde plaaslike/nasionale behoeftes moet bevredig maar nie baie moet verskil van dit wat elders in die wêreld aangebied word.

3.5.2.11 Versekering van kwaliteit

Die kwaliteit van onderwys sal deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) verseker word deur middel van die kriteria wat dit aanwend in die aanstelling van die Nasionale Standaardeiggame, (die sg. SGB) (kyk paragraaf 3.8.2.2(ii)) die rol daarvan in die registrasie van eenheidstandarde en kwalifikasies en veral deur middel van Onderwys- en -Opleidingskwalifikasie -Versekerars (kyk paragraaf 3.8.2.2(iii)) wie se plig dit sal wees om te verseker dat verskaffers geldige leerprogramme aanbied wat nasionale en provinsiale kriteria bevredig. Standarde vir verskillende fases van algemene en verdere onderwys en opleiding moet bepaal word deur hul kwalifikasierade en moet uiteengesit word in die Nasionale Riglyndokument vir verskillende

leerareas. Op dié manier behoort hoëgehalte -onderwys aan alle leerders voorsien te word .

Samevattend kan gesê word dat die beginsels van kurrikulumontwikkeling en van die NKR in 'n nuwe samehang met die beginsels van kurrikulumontwerp beskou moet word. Die beginsels van menslike hulpbronontwikkeling en leerdergesentreerdheid toon aan dat die leerder in Kurrikulum 2005 sentraal staan. Dié benadering is 'n poging om elke leerder in sy totaliteit te ontwikkel om sodoende kennis, waardes en vaardighede te vestig sodat hy/sy in die gemeenskap 'n bate sal wees. Dit is die sogenaamde holistiese benadering. Die beginsel van relevansie sluit direk aan by bogenoemde twee beginsels omdat die inhoud van die kurrikulum deurslaggewend sal wees om die nodige kennis, waardes en vaardighede te ontwikkel. Hierdie beginsels het dus ten doel om leerders te ontwikkel, te erken, en sensitief en bekwaam te maak.

Die aanvaarding van die beginsels van integrasie, differensiasie, herstel van ongelykhede en leerderondersteuning asook nasiebou en nie-diskriminasie het ten doel om totaal te breek met die tradisionele kurrikulum. Die beginsels moet in samehang met die eerste drie beginsels beskou word aangesien dit basiese mensregte bevorder.

Die beginsel van die bevordering van kritiese en kreatiewe denke, is 'n vereiste wat gestel word aan alle opvoeders en leerprogramme om leerders te lei tot onafhanklike, logiese en analitiese denke. Dit is 'n poging om leerders skeppende denkers te maak.

Die beginsels van buigsaamheid, vordering, kredietwaardigheid en versekering van kwaliteit het 'n beduidende invloed op die funksionering van die NKR.

Hierdie beginsels vorm dus die onderbou van uitkomsgebaseerde onderwys en Kurrikulum 2005, wat vernuwend, bemagtigend, heropbouend en ontwikkelend moet wees. 'n Begrip van wat uitkomsgebaseerde onderwys is belangrik vir die suksesvolle ontwikkeling en implementering van

leerprogramme. Die beginsels van Kurrikulum 2005 maak dit moontlik om die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys te aanvaar as 'n strategie tot onderwysvernuwing. Vir hierdie studie wat poog om 'n ontwikkelingsprogram te ontwerp, is dit van groot belang dat dié beginsels in ag geneem word.

3.5.3 Uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding in Suid-Afrika

Binne die konteks van kurrikulumontwerp, is daar in Suid-Afrika nuwe kurrikulum-ontwerp wat op 'n uitkomsgebaseerder benadering berus. Die spesifieke ontwerp waarin hierdie benadering gemanifesteer word, is Kurrikulum 2005.

Kurrikulum 2005 berus dus op 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding met die fokus op leerdergesentreerdheid (Malcolm 1999a: 102) (kyk paragraaf 2.2.1). Volgens Spady (1994b:1) is uitkomsgebaseerde onderwys die wyse waarop daar vir die onderwysstelsel gefokus en georganiseer word rondom dit wat essensieel vir die leerder is om suksesvol te kan doen aan die einde van 'n leerervaring. Van der Horst en McDonald (1997: 19) beskou UGO as 'n opvoedkundige benadering wat resultaatgerig is. Killen (1999: 2) sê “... *OBE is an approach to planning, delivering and evaluating instruction that requires teachers and students to focus their attention and efforts on the desired end results of education, particularly when those end results are expressed in terms of student learning*”. Genis (1997: 147) stem saam met die beskrywing dat uitkomsgebaseerde onderwys 'n evaluasiesisteem, 'n filosofie, 'n leersisteem bestaande uit spesifieke uitkomste, prosesse en assesseringsisteem of 'n model van onderrig is. Uit bogenoemde verklarings oor uitkomsgebaseerde onderwys is dit duidelik eerstens dat die fokus geplaas word op dit wat leerders moet kan doen en tweedens dat die kurrikulum, onderrig en assessering so georganiseer word dat leerders in staat is om verlangde uitkomste te kan bereik.

Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n leerdergesentreerde, resultaat-georiënteerde ontwerp wat gebaseer is op die beginsel dat alle individue kan leer (NDE 1997b: 17). Dié benadering impliseer dat:

- dit wat leerders moet bereik duidelik vooraf geïdentifiseer word;
- leerders se vordering gebaseer is op die demonstrasie van prestasies;
- leerders se behoeftes deur 'n verskeidenheid onderrig-en-leerstrategieë asook assesseringsmetodes geakkomodeer word; en
- leerders tyd en ondersteuning gegee word om hul volle potensiaal te bereik.

Onderliggend aan die filosofie van uitkomsgebaseerde onderwys, wat beginsel aanvaar dat alle leerders suksesvol kan wees, is die volgende twee doelstellings:

- Alle leerders moet met kennis, vaardighede en kwaliteite toegerus word om suksesvol te wees nadat hulle die onderwysstelsel verlaat het.
- Skole moet so gestruktureer en bestuur word dat bogenoemde uitkomst deur alle leerders bereik en uitgebrei kan word.

Dié twee doelstellings van uitkomsgebaseerde onderwys verplig die onderwysstelsel om op die toekomstige prestasievermoëns van leerders en die skepping van sukses georiënteerde werkwyse te fokus (Spady 1994b: 9). Die uiteindelijke doel van die uitkomsgebaseerde onderwys is om leerders deur die onderwysstelsel sodanig te bekwaam sodat hulle effektief in hul sosiale omgewing kan funksioneer.

Bogenoemde twee doelstellings van uitkomsgebaseerde onderwys is gebaseer op drie uitgangspunte, naamlik :

- dat alle leerders kan leer en suksesvol kan wees, maar nie op dieselfde tydstop en op dieselfde wyse nie;
- dat suksesvolle leer tot verdere suksesvolle leer lei;

- dat skole die toestande beheer wat suksesvolle leer beïnvloed.

(Spady 1994b: 9; Killen 1999: 6)

Hierdie uitgangspunte neem in ag dat leerders van mekaar verskil. Voorts beklemtoon dit dat skole 'n positiewe leerkultuur moet vestig en toestande moet skep om sukses aan te moedig. In die konteks is die leerder die fokus van die leeraktiwiteite en die opvoeder die fasiliteerder.

Om bogenoemde doelstellings en uitgangspunte van uitkomsgebaseerde onderwys in die praktyk te implementeer moet dit volgens Spady (1994b: 11) rondom vier kernbeginsels van besluitneming en aksie geskied. Die vier beginsels, is die hart van uitkomsgebaseerde onderwys. Die beginsels behels die volgende:

- **Duidelikheid van fokus op uitkomst van betekenis**

Dit behels dat die opvoeder duidelikheid moet hê oor wat leerders moet kan demonstreer. Duidelikheid oor verlangde uitkomst is die beginpunt vir die kurrikulum, onderrigfokus, assesseringsbeplanning en implementering. Voorts moet die opvoeder dit aan leerders baie duidelik maak watter uitkomst van hulle verwag word (Spady 1988: 7 ; Spady 1994b: 11; Van der Horst & McDonald 1997: 21).

- **Uitgebreide geleentheid en ondersteuning**

Dié beginsel behels dat opvoeders meer as een geleentheid aan leerders moet gee om te leer en uitkomst te demonstreer. Dit beteken dat genoegsame tyd aan leerders gegun moet word om te leer, en om hulle bloot te stel aan 'n verskeidenheid van onderrig-en assesseringsmetodes, essensiële leerervarings en bronne (Spady 1988: 7; Spady 1994b: 12-15; Van der Horst & McDonald 1997: 22).

- **Hoë verwagtinge vir almal om suksesvol te wees**

Om hoë verwagtinge te skep moet van die vlak van uitdagings waaraan leerders blootgestel word verhoog word. Leerders word nou gemeet aan 'n hoër minimum vereiste as vroeër. Leerders weet nou dat hulle kwaliteit werk moet lewer om krediete te ontvang maar hulle weet ook

dat hulle die tyd en ondersteuning sal ontvang om die uitkomste te bereik (Spady 1988: 7; Spady 1994b: 16; McDonald 1993: 22).

- **Afwaartse kurrikulumontwerp vanaf uitkomste**

Dié beginsel kom daarop neer dat opvoeders hul kurrikulum- en onderrigplan by die eindpunt (verlangde uitkoms) begin en afwaarts werk en vandaar dan weer terugwerk (Spady 1988: 7 ; Spady 1994b: 16; Van der Horst & McDonald 1997: 21).

Vir dié studie is die begrip, doelstellings, uitgangspunte en beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys van kritieke belang ten einde die paradigmaskuif te maak. Opvoeders moet deeglike kennis hieroor hê en op die hoogte wees. Die uitgangspunte moet ook gesien word as die wyse om die doelstellings te bereik. Hierdie aspekte benadruk dat uitkomsgebaseerde onderwys leerdergesentreerd en resultaatgeoriënteerd is. Volgens die besprekings-dokument *“For Further Education and Training”* (NDE 2000c: 13) val die fokus in uitkomsgebaseerde onderwys *“... on learning by doing, learning how to learn, learning through experience and using critical contextual information for analysis ”*.

Die uiteindelijke mikpunt is om leerders self verantwoordelik te maak vir hul eie leer en vordering. Om hierdie uitkoms te kan bereik moet in die oorgangsfase na uitkomsgebaseerde onderwys daarop gefokus word om opvoeders kurrikulumbekwaam te maak deur gestruktureerde indiensopleidingsprogramme.

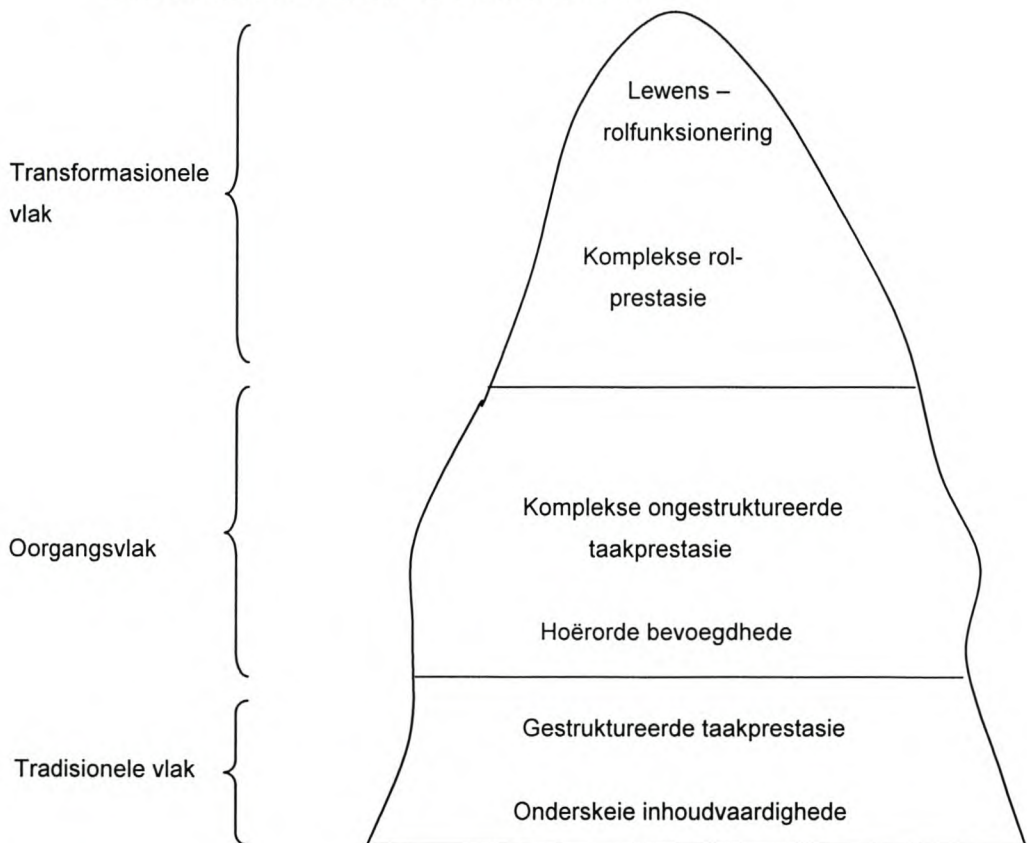
Uitkomsgebaseerde onderwys kan in twee breë benaderings verdeel word. Die een benadering beklemtoon die leerder se bemeestering van die tradisionele akademiese uitkomste. Die ander beklemtoon die leerder se toekomstige lewensrolle. Hierdie benadering word tans in Suid-Afrika gevolg (Killian 1999: 2). Beide benaderings moedig die gebruik van uitkomste in die onderrig- en -leerproses aan.

Die Nasionale Departement van Onderwys (2000c: 13) het 'n uitkoms gedefinieer as 'n eindproduk van leer. 'n Uitkoms is alles wat 'n leerder kan

verstaan kan doen, kan evalueer en kan demonstreer. Volgens Spady (1994b: 2) is die aksies en prestasies wat die bekwaamheid van 'n leerder reflekteer ná suksesvolle interaksie met inhoude, inligting, idees en middele. Wanneer opvoeders uitkomst definieer moet, van aksiewerkwoorde gebruik gemaak word byvoorbeeld verduidelik, ontwerp, vervaardig, identifiseer, verklaar en beskryf. Dié woorde is rigtinggewend want dit gee 'n aanduiding wat die leerder aan die einde van 'n leerervaring behoort te kan doen.

Spady (1994a: 19) het die verskille in uitkomst verduidelik aan die hand van wat hy 'n "**demonstrasieberg**" noem.

DIAGRAM 3.2 DEMONSTRASIEBERG



Hiermee verduidelik hy die drie hoofvlakke en ses vorms van leerderdemonstrasies. Die eenvoudigste vorm van uitkomst is die tradisionele vlak wat primêr in vakinhoud gegrond is. Die volgende vorm van uitkomst is die oorgangsvlak. Op hierdie vlak is demonstrasies relatief meer kompleks en is hulle gegrond in die soort bevoegdhe wat 'n gegewe vakgebied oorskry. Die hoogste vlak word beskryf as transformasionele of

herskeppende uitkomste. Op hierdie vlak vereis demonstrasies die hoogste vlak van eienaarskap, integrasie, sintese, en funksionele toepassing van vorige leer, omdat dit op die kompleksiteit van lewenswerklike prestasies moet reageer.

Kurrikulum 2005 met kritieke uitkomste as fokus (kyk paragraaf 3.5.4.3), reflekteer elemente van die transformasionele benadering van uitkoms-gebaseerde onderwys. Die benadering in Kurrikulum 2005 onderskryf die standpunt van Spady dat uitkomste van betekenis deel moet wees van 'n kurrikulum. Dit is dus te verstane dat daar betekenisvolle ooreenkomste tussen die kritieke uitkomste en Spady (1994a: 22) se lewensrolle (Implementeerders en Uitvoerders, Probleemsoekers en Oplossers, Beplanners en Ontwerpers, Skeppers en Produseerders, Leerders en Denkers, Luisteraars en Kommunikeerders, Opvoeders en Raadgewers, Ondersteuners en Bydraers, Spanlede en Vennote, Leiers en Organiseerders) sal bestaan. Die besprekingsdokument van die Nasionale Departement van Onderwys, *"For Further Education and Training"* (2000c: 11), bevestig die standpunt deur dit duidelik te maak dat *"South African learners need to develop the necessary life competencies that will enable them to engage in all aspects of life..."*

Die vinnig veranderende wêreld vereis nou nuwe vaardighede om by die veranderinge te kan aanpas. Die werkplek word vandag gekenmerk deur globalisering, kulturele diversiteit, en tegnologiese en bestuursprosesse, wat vereis dat werkers krities moet dink, probleme moet kan oplos en effektief moet kan kommunikeer. Dit is dus noodsaaklik dat leerders blootgestel word aan 'n kurrikulum wat op breë (algemene) aspekte van beroepsontwikkeling (NDE 2000c: 11) fokus. Genis (1997: 122) is eens hiermee en voer aan dat die kritieke uitkomste leerders in staat stel om aan te pas by verskillende lewensituasies. Sy voer verder aan dat in die wêreld van werk daar nie net gefokus word op werkvaardighede nie omdat werkers in hul leeftyd dikwels van beroep verander en dat die tegnologiese ontwikkelinge van vandag alle werkstrukture gaan verander.

Die kritieke uitkomst in Kurrikulum 2005 maak dit moontlik om met 'n wye verskeidenheid van vaardighede werkers toe te rus. Alhoewel kritieke uitkomst uit 'n skoolperspektief geskryf is, is dit ewe waardevol vir hoër onderwys en die beroepslewe. Die kritieke uitkomst verplig opvoeders en verskaffers van onderwys om na vore te kom met nuwe leerteorieë en -strategieë wat verseker dat leerders met kennis, vaardighede en waardes toegerus word om suksesvol te kan wees in sy persoonlik-, beroeps- en gemeenskapslewe.

Kritieke uitkomst is algemene riglyne van wat in skole onderrig moet word. Volgens Killen (1999: 10) word groot verantwoordelikheid op die opvoeder geplaas om detail te gee aan dit wat in die klaskamer moet gebeur. Dit impliseer dat indien opvoeders suksesvol wil wees met die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys dit nodig sal wees om nuwe kennis en vaardighede te ontwikkel.

In uitkomsgebaseerde onderwys staan die opvoeder sentraal in die leerproses, maar neem die rol aan as fasiliteerder. Opvoeders moet sensitief wees vir die behoeftes van alle leerders en moet 'n positiewe leeromgewing skep wat leerders aanmoedig om aktief by die leerproses betrokke te raak en verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar. As fasiliteerder word die opvoeder nou 'n hulpbron, 'n gids in die leerproses, 'n antisipeerder van leerderbehoefte en voorsien hy/sy ondersteuning en bronne aan leerders wat dit benodig. In die proses is daar voortdurende dialoog tussen leerder en opvoeder oor leerprogramme en assessering. Die verantwoordelikheid van leer berus nou by die leerder terwyl die opvoeder die aktiwiteite voorsien om die leerproses te fasiliteer. Om te verseker dat leer plaasvind, kan die opvoeder van deelnemende metodologieë in die klaskameraktiwiteit gebruik maak. Op hierdie wyse kan daar voortgebou word op die leerder se bestaande sterkpunte en lewenservarings (Kgame 1997: 7-8).

Die onus is dus op die opvoeder om betekenisvolle leerervarings te skep tot die bereiking van uitkomst wat kan lei. Om uitkomsgebaseerde onderwys suksesvol te implementeer, behoort van 'n verskeidenheid onderrigmetodes-

en -tegnieke gebruik gemaak te word om alle leerders te akkomodeer. Watter onderwysmetodes, -middele en -tegnieke ook al gebruik word, moet die volgende aspekte volgens Killen (1999: 22) inag geneem word :

- Die hooffokus moet val op leer eerder as op onderrig.
- Leerders kan nie leer as hulle nie dink nie.
- Denke word gefasiliteer en aangemoedig deur die prosesse wat gebruik word om leerders by die inhoud te betrek sowel as deur die inhoud self.
- Vakke (leerareas) bestaan nie in isolasie nie en opvoeders moet leerders help om die verband tussen leerareas duidelik te maak.
- Opvoeders het die verantwoordelikheid om leerders te help hoe om te leer.

Om alle leerders deelnemend betrokke te kry by die leerproses en hul sukses te verseker gaan dit beteken dat opvoeders innoverend, buigsaam, billik, regverdig, relevant en leidinggewend moet wees. Die onderrigbenadering deur die opvoeder moet alle leerders in staat stel om die verlangde uitkomst te bereik.

Killen (1999: 23) gebruik Vickery (1988) se kurrikulumbenadering as voorbeeld van 'n werkbare model om as voorbeeld vir uitkomsgebaseerde onderwys te dien. Binne kurrikulumontwerp in die huidige praktyk, is dit belangrike aspekte om van kennis te neem:

- Evalueer die leerlinge se voorkennis.
- Lig die uitkomst aan leerders toe en verduidelik wat hulle met verworwe vaardighede in die wêreld van werk sal kan doen.
- Besluit op 'n onderwysmetode wat ten beste daartoe kan bydra om suksesvolle leer by alle leerders of die grootste aantal leerders in die klas te bewerkstellig.
- Bied begeleide inoefening van die vaardighede wat deur die uitkomst ten doel gestel word, en evalueer die leerlinge se vordering diagnosties sodat sinvolle voorstelle ten opsigte van areas waar verdere

ontwikkeling nodig is, tydig deurgegee word. Hier val die klem op 'n uiters verantwoordelike keuse van leeraktiwiteite wat weliswaar die vaardighede inoefen wat deur die uitkomst ten doel gestel word.

- Wanneer die meeste leerders gereed is om bewys te lewer van hulle bekwaamheid, behoort 'n formatiewe evalueringsooging van stapel gestuur te word.
- Leerlinge wat op hierdie stadium bewys gelewer het dat hulle die gestelde uitkomst bemeester het, werk dan aan meer uitdagende uitkomst (verryking), terwyl daardie leerlinge wat nie die module-uitkomst gerealiseer het nie, bykomende ondersteuning ontvang.
- Al die leerlinge word dan blootgestel aan 'n summatiewe evalueringsooging, en leerlinge wat nie die vereiste bekwaamhede kan illustreer nie, ontvang geen krediete nie ('n onvoltooide simbool). Sodanige leerlinge is nou self verantwoordelik vir die bemeestering van die gestelde uitkomst, en sodra hulle voel dat hulle gereed is vir evaluering, kan hulle weer geëvalueer word.

So 'n model sluit die kernaspekte van uitkomsgebaseerde onderwys in en sluit aan by die NKR-visie van lewenslange leer waar leerders medeverantwoordelik is vir hulle prestasies. Die voordele wat die model inhou is dat dit wat die leerder moet leer, duidelik gestel word, dat die leerder se individuele behoeftes in ag geneem word deur gebruik te maak van verskillende onderrig- en assesseringsmetodes, en dat die leerder word genoegsaam tyd en ondersteuning gegee word om op hy/sy op hul eie tyd bepaalde uitkomst te bereik.

Indien dié benadering tot onderrig gevolg word, behoort die leerprogramme wat gevolg word volgens Killen (1999:24) die volgende komponente te bevat:

- duidelike uitkomst wat deur almal bereik moet word;
- addisionele uitkomst vir skrandere leerlinge;
- 'n aanduiding van die vereistes wat deur die leerlinge nagekom moet word voordat daar na 'n volgende uitkomst beweeg kan word;

- duidelike leerdoelwitte in 'n taal wat deur die leerling verstaan kan word, asook voorbeelde wat aan die leerlinge die vaardighede illustreer wat deur die doelwitte vereis word;
- kurrikulumplanne waardeur verskillende metodes van onderrig voorgestel word waarmee leerlinge begelei kan word om die leerdoelwitte te realiseer;
- kurrikulumplanne wat voorsiening maak vir begeleide ondersteuning tydens die inoefening van vakvaardighede en waarmee die leerlinge ook deurlopend hulle vordering aan kriteria kan meet;
- 'n verskeidenheid van evalueringstake waarmee daar voortdurend formatief geëvalueer kan word;
- 'n verskeidenheid van summatiewe evalueringstake waardeur bemeestering bepaal kan word;
- bronne en ander onderwystegnieke waardeur leerlinge ondersteun kan word indien hulle nie die minimum vereiste uitkomst bereik het nie.

Kurrikulum 2005 gebruik die uitkomsgebaseerde benadering om onderwys te verander en te vernuwe. Uitkomsgebaseerde onderwys kan dus beskryf word as 'n benadering waar die opvoeder die leerder lei om voorafbepaalde uitkomst te bereik. Dit beteken dat alle leer wat plaasvind op bepaalde uitkomst fokus. Met betrekking tot die voorbereiding van opvoeders vir kurrikulum 2005 moet beklemtoon word dat individuele behoeftes van leerders altyd in ag geneem moet word en dat leerders aktief en effektief by die onderrig- en assesseringsproses betrokke moet wees. Die nuwe benadering tot onderwys en opleiding het ook die rol van die opvoeder verander. Opvoeders moet dus 'n leeromgewing skep waar leerders aangemoedig word om verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar.

Die nuwe kurrikulum bestaan uit verskillende komponente wat elk 'n besondere rol speel. Dit moet beklemtoon word dat 'n deeglike begrip van die komponente deurslaggewend is in die suksesvolle implementering van die nuwe breë kurrikulum.

3.5.4 Basiese komponente van Kurrikulum 2005

3.5.4.1 Inleiding

Die kurrikulum vorm die hart van die onderwys- en -opleidingsstelsel. Die transformasie van die kurrikulum het ten doel om aan elke leerder 'n gelyke leergeleentheid te gee. Om dié rede is dit imperatief dat die kurrikulum wat ontwerp is aan die beoogde uitkomst soos aangedui in paragraaf 3.3.1 moet voldoen. Toe die kurrikulum in 1997 bekend gestel is, het dit uit die volgende komponente bestaan, naamlik Kritieke uitkomst, Spesifieke uitkomst, Assesseringskriteria, Omvangstelling, Taakaanduiders, Verwagte prestasievlakke, Fase-organiseerders en Programorganiseerders (WKOD - Omsendbrief: 1997a: 1 en 27).

In 2000 is Kurrikulum 2005 hersien en bepaalde verwysings is aangebring. Daar is aanbeveel dat die ontwerpkenmerke gerasionaliseer en die taal vereenvoudig word deur die daarstelling van 'n gewysigde Nasionale Kurrikulumverklaring. Verder is voorgestel dat die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring die ontwerpkenmerke van 8 na 3 verminder. In die onderstaande tabel 3.3 word 'n vergelyking getref tussen die eerste uitgawe van Kurrikulum 2005 en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring.

TABEL3.3 VOORGESTELDE VERANDERINGE AAN KURRIKULUM 2005

Eerste weergawe van Kurrikulum 2005	Hersiene Nasionale Kurrikulum-Verklaring 2001
<p><u>Leerareas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Taal Geletterdheid en Kommunikasie • Wiskunde Geletterdheid, Wiskunde en Wiskundige Wetenskappe • Natuurwetenskappe • Tegnologie • Menslike en Sosiale Wetenskappe • Kuns en Kultuur • Lewensoriëntering • Ekonomiese en Bestuurswetenskappe 	<p><u>Leerareas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Taal • Wiskunde • Natuurwetenskappe • Tegnologie • Sosiale Wetenskappe • Kuns en Kultuur • Lewensoriëntering • Ekonomiese en Bestuurwetenskappe
12 kritieke uitkomste	12 kritieke uitkomste
<p>66 spesifieke uitkomste</p> <p>Hulle is nie graadspesifiek nie. Van onderwysers word verwag om leerders te assesser aan die hand van dieselfde 66 spesifieke uitkomste wat op alle grade van toepassing is. Hierdie uitkomste omskryf nie die prestasievlakke waarvolgens prestasie van graad tot graad gemeet word nie.</p>	<p>Leerarea(vak)-stellings</p> <p>Hulle sal die inhoud van elke leerarea omskryf. Dit sluit die kennis, vaardighede, houdings en waardes wat leerders in elke graad moet verwerf.</p>
<p>Assesseringskriteria dui breedweg die waarneembare prosesse en produkte van leer aan wat dien as kulminerende bewyse van die leerder se prestasie.</p>	<p>Sal geskrap word.</p>
<p>Omvangstellings bied die omvang, vlak, diepte en parameters van die prestasie aan.</p>	<p>Sal geskrap word.</p>
<p>Taakaanduiders verskaf besonderhede van inhoud en prosesse wat leerders moet bemeester. Hulle maak voorsiening vir stellings m.b.t. die gehalte van die prestasie.</p>	<p>Sal geskrap word.</p>

Verwagte prestasievlakke word gestel deur die graad en leerprogram en is bedoel om onderwysers, ouers en leerders in te lig oor wat as gehaltewerk beskou word en wat om na te streef.	<p>Leeruitkomste: Dit sal die volgorde spesifiseer waarin die leerders die kernbegrippe, inhoud en vaardighede in elke leerprogram in elke graad moet verwerf.</p> <p>Assesseringstandaarde: Dit sal die verwagte vlak en omvang van prestasie in elke vlak en omvang van prestasie in elke leerarea (vak) in elke graad beskryf.</p>
Faseorganiseerders is instrumente waarmee spesifieke uitkomste gegroepeer word en is as sodanig bedoel om met beplanning en integrasie te help. Fase-organiseerders word volgens beleid vir elke fase voorgeskryf.	Sal geskrap word.
Programorganiseerders is 'n kwessie of temas wat deur onderwysers uit die alledaagse lewe gekies word en plaaslike maatskaplike prioriteite weerspieël.	Sal geskrap word

(NDE 2000a: 98 en NDO2002: 5)

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is nie 'n nuwe Kurrikulum nie, maar 'n vereenvoudiging en versterking van Kurrikulum 2005. Dit bly getrou aan die beginsels, doelstellings en kern van Kurrikulum 2005 en bevestig die verbintenis tot UGO (NDO 2002: 5).

3.5.4.2 Leeruitkomste

Leeruitkomste (Kyk paragraaf 3.5.3) is die leer resultate wat leerders moet kan demonstreer aan die einde van die leerervaring. Dit is wat leerders kan doen wat hul ken en geleer het. Uitkomste is aksies en optrede wat gereflekteer word in die leerder se bevoegdheid deur gebruik te maak van inhoud, inligting idees en gereedskap. Uitkomste is dit wat leerders kan doen (Spady 1994b: 2). WKOD Inligtingsbrosjyre (1997b: 6) het uitkomste verklaar as kennis, vaardigheid, waardes en houdinge wat ' n persoon binne 'n

gegewe leersituasie behoort te toon. Dit is alles wat leerders verstaan, doen en waardeer en kan demonstreer.

3.5.4.3 Kritieke uitkomst

Die kritieke Uitkomst (kyk paragraaf 3.5.3) vir is die breë kruiskurrikulêre uitkomst wat die Grondwet onderlê en wat deur SAKO aanvaar is. Hierdie uitkomst sal verseker dat leerders die vaardighede kennis en waardes sal verwerf wat hul sal toelaat om 'n bydrae te lewer tot hul eie sukses, sowel as die van hul gesin, gemeenskappe en die nasie as 'n geheel. Daar is sewe kritieke uitkomst deur SAKO voorgestel, tesame met vyf uitkomst, wat ontwikkeling ondersteun.

Die leerders sal:

- probleme identifiseer en oplos en besluite deur kritiese en kreatiewe denke neem
- effektief met ander as lede van 'n span, 'n groep' 'n organisasie en gemeenskap werk
- hulself en hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse organiseer
- informasie insamel, analiseer, organiseer en krities evalueer
- effektief kommunikeer deur visuele, simboliese, en /of taalvaardighede op verskillende maniere te gebruik.
- wetenskap en tegnologie effektief en krities gebruik terwyl hulle bewys lewer van verantwoordelikheid teenoor die natuur en die gesondheid van ander.
- 'n begrip toon van die wêreld as 'n stel verwante sisteme deur die ontdekking dt probleemoplossingkontekste nie in isolasie bestaan nie.

Om 'n bydra te lewer tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder, asook tot sosiale en ekonomiese ontwikkeling in die breë om sodoende die individu bewus te maak van die belangrikheid van:

- reflektoring oor en verkenning van 'n verskeidenheid strategieë om meer effektief te leer.
- deelname as verantwoordelike burgers aan die lewe van plaaslike, nasionale en globale gemeenskappe.
- kulturele en estetiese sensitiwiteit ten opsigte van 'n reeks sosiale kontekste.
- verkenning van opvoedkundige en beroepsgeleenthede
- die ontwikkeling van entrepreneursgeleenthede (NDO 1999: 10).

Leerders moet die uitkomst in hul skooljare inoefen en gedurig verken en uitbrei sodat die leerder dit met selfvertroue kan demonstreer wat aan hulle 'n Algemene Onderwys-en Opleidingsertifikaat sal besorg. Hierdie riglyne moet in die leerprogramme ingewerk word en dit verskaf rigting wat met die onderrig bereik moet word.

3.5.4.4 Assesseringstandaard

'n Assesseringstandaard beskryf die vlak waarop leerders hul bereiking van die leeruitkoms(te) moet toon en maniere (diepte en wydte) om hierdie bereiking te toon. Dit is graadspesifiek en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea sal plaasvind. Dit beliggaam die nodige kennis, vaardighede en waardes om leeruitkomst te bereik. Dit skryf nie metode voor nie. Die assesseringstandaarde dra ook tot die kwalifikasie by (NDO 2002: 16).

3.5.4.5 Leerprogram

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R -9 (skole) sal deur middel van leerprogramme in skole geïmplementeer word. Leerprogramme is gestruktureerde en sistematiese groeperings van aktiwiteite wat die bereiking van leeruitkomst en assesseringstandaarde vir die fase bevorder.

In die Grondslagfase is daar 3 leerprogramme, naamlik Geletterdheid, Gesyferheid en Lewensvaardighede. In die Intermediêre Fase is Tale en Wiskunde afsonderlike programme. In die Senior Fase is daar 8

leerprogramme gebaseer op die leerareaverklarings. Opvoeders sal verantwoordelik vir die ontwikkeling van leerprogramme wees.

Om nasionale standaarde te verseker het die Nasionale Departement van Onderwys riglyne ontwikkel wat gebaseer is op die beginsels van geïntegreerde leer, die bereiking van 'n optimale verhouding tussen leerareas heen en konsepsuele progressie. Die beleidsriglyne sal inligting en leiding ten opsigte van die volgende verskaf:

- Integrasie binne en oor leerareas heen.
- Die saamgroepering van assesseringstandaarde.
- Die verband tussen leeruitkomste.
- Tydstoekenning.
- Assessering.
- Leerstruikelblokke.
- Die ontwerp van 'n leerprogram.
- Beleid en wetgewing.
- Opleiding, ontwikkeling en lewering.
- Hulpmiddels en ondersteuning.
- Beplanning en organisasie

(NDO 2002: 17-18).

Die leerprogramriglyne sal 'n raamwerk verskaf om spesifieke leerder- en kontekstuele behoeftes dié hoof te bied. Leerprogramme moet ook voorsiening maak om leerders in hul totaliteit ontwikkel. Dit is 'n ooreenstemming met die beginsel van Kurrikulum 2005 (kyk paragraaf 3.3.1).

3.5.4.6 Onderrig- en leerstrategieë

Onderrig- en leerstrategieë is interafhanklik van mekaar. Met die uitkoms-gebaseerde benadering word beweeg van 'n opvoedergesentreerde sisteem na 'n leerdergesentreerde sisteem. Dié vernuwing bring mee dat die

gesindheid van ouers, opvoeders en leerders moet verander. Vir effektiewe implementering van onderrig- en leerstrategieë moet:

- die kultuur van onderrig en leer by ouers, leerders en opvoeders ontwikkel word, sodat 'n gesindheidverandering kan plaasvind;
- vordering plaasvind op 'n leerkontinu op die kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese vlakke. Progressie moet plaasvind sodat die leerder kan ontwikkel van die konkrete na die abstrakte;
- konsepte gevestig en uitkomste bereik word, voordat leerders na gevorderde werk oorgaan;
- 'n vriendelike klas- en skoolomgewing moet geskep word wat kan bydra tot die ontwikkeling en motivering van leerders; en
- 'n balans gehandhaaf word tussen individuele groep- en klaswerk (NDE 1997b: 43).

Bogenoemde kan bereik word deur die volgende te implementeer:

- die gebruik van diagnostiese, ontwikkelende en holistiese benaderings deur middel van rolspel, musiek, simulاسie, speletjies, aktiwiteite, stories, sang, dans, multimedia- en ander bronne
- onderrig deur ondersoek, navorsing, en probleemoplossende metodes.
- om uitkomste aan relevante werklike lewensituasies te koppel
- integrasie deur die gebruik van temas wat leerareas bymekaar bring
- verskillende kreatiewe denke
- kommunikasie op alle vlakke
- van vraagstelling op alle vlakke
- multikulturele sienings
- maak gebruik van effektiewe klasbestuur
- portuurgroeponderrig (NDE 1997 b : 44).

Bogenoemde aspekte is eie aan uitkomsgebaseerde onderwys aangesien daar gefokus word op vaardighede en waardes. Die hele onderrig-en- leer-

proses wat deur die leerprogram vergestalt word, moet bydra tot:

- die ontwikkeling van die persoon;
- leergesentreerdheid;
- inligting wat relevant is;
- integrasie en differensiasie;
- kritiese en kreatiewe denke;
- buigsaamheid en progressie; en
- kredietwaardigheid, kwaliteit en nasiebou (kyk paragraaf 3.5.2).

Die leerprogram kan net tot sy reg kom as daar 'n doelbewuste poging is om die beginsels van kurrikulumontwerp (paragraaf 3.5.2) en die NKR (paragraaf 3.3.2.2(i)) na te streef.

Om onderrig-en-leerstrategieë in die praktyk te gebruik is dit noodsaaklik dat die opvoeder verseker dat hy/sy

- kennis en begrip van die uitkomsgebaseerde onderwerp het;
- die nuutste bronne gebruik vir beplanning en implementering;
- kennis dra van en begrip het in die behoeftes, vermoëns en ontwikkelingsvlakke van die leerder vir wie die leerprogram beplan word;
- toesien dat bronne en giewe beskikbaar en voldoende is vir die leerprogram wat beplan word.

(Malan 1997: 37).

By die bepaling van 'n onderrig-en-leerstrategie, in ag moet neem, die leerder. Hier moet die opvoeder bewus wees van die leerder se behoeftes en ontwikkelingsvlak asook die wyse waarop die leerder die beste kan leer (die leerstyl van leerder). Die beginsel van leergesentreerdheid, differensiëring, leerderondersteuning en buigsaamheid kom sterk na vore.

Samevattend kan gesê word dat Kurrikulum 2005 en uitkomsgebaseerde onderwys ten doel het om 'n optimale leeromgewing te skep waar positiewe,

onafhanklike, kritiese en kreatiewe denke gestimuleer word. Die leeromgewing moet ook leerder- en resultaat-georiënteerd wees. In so 'n leeromgewing word van opvoeders vereis om leerders te ken, te verstaan en aktief betrokke te maak by die onderrig-en-leersituasie.

Om so 'n leeromgewing te skep word vereis dat die onderrig-en leerstrategie wat gevolg word, geskik moet wees vir leerders en uitkomste wat vooraf bepaal is. Die benaderings moet daarin slaag om leerders deelnemend betrokke te kry en om hul vermoë tot leer te verhoog. Deur dié benaderings moet leerders optimaal ontwikkel en motiveer word om later verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar.

Die onderrig-en-leersituasie moet aan die leerder die geleentheid bied om met sy eie leerstyl en teen sy eie leertempo uitkomste te bereik. Die leeromgewing moet demokratiese deelname, gelyke geleenthede, sensitiwiteit vir diversiteit, probleemoplossing, kritiese en kreatiewe denke, leierskap, individualiteit, relevansie, buigsaamheid en integrasie bevorder.

Wat hierdie studie betref is dit belangrik dat opvoeders 'n goeie kennis en begrip moet hê van die wisselwerking tussen die verskillende komponente sodat Kurrikulum 2005 suksesvol geïmplementeer kan word.

Om die onderrigleersituasie tot sy reg te laat kom moet assessering beskou word as 'n integrerende deel van die onderrigleersituasie. Vervolgens sal assessering, wat 'n kerndeel van die onderrigleersituasie is, belig word.

3.5.5 Uitkomsgebaseerde assessering

3.5.5.1 Inleiding

In 'n uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerp soos Kurrikulum 2005 word aanvaar dat onderrig, leer en assessering met mekaar vervleg is. Assessering is dus onlosmaaklik verbind tot die onderrigleersituasie. Dit is dus van kardinale dat met die voorbereiding van opvoeders vir Kurrikulum 2005 groot klem op assessering geplaas moet word. Carl, Roux en Smit

(2000: 10) dui juis in hul ondersoek aan dat opvoeders oor 'n gebrekkige kennis en vaardigheid van assessering beskik.

In die onderrig-en-leerproses moet opvoeders aan hulself sekere fundamentele vrae kan stel rondom assessering. “ *Are we aware of our learners progress? Are we assessing them on an ongoing basis?*” (Pahad: 1997: 1). Die vrae spreek die kernaspekte van assessering aan. Soos opvoeders bewus word van leerders se vordering, kan laasgenoemde se sterk- en swakpunte ten opsigte van die onderrig-en-eersituasie, 'n weerspieëling wees van die opvoeder se onderrig. Indien die opvoeder sy eie sterk- en swakpunte ten opsigte van die onderrig-en-leersituasie ontdek kan dit daartoe bydra dat die opvoeder die kwaliteit van sy leerprogram en assessering verhoog. Assessering kan dien as 'n middel om die onderrig-en-leerprogram te assesser (Pahad 1997: 1). Dit is baie duidelik dat die Uitkomsgebaseerde benadering in Kurrikulum 2005 meebring dat aspekte soos beplanning, onderrig, leer, uitkomst, assessering, opvoeder, leerder en ouers betrokke is met mekaar vervleg en dat die een 'n beduidende invloed op die ander het. Deurlopende assessering is 'n integrerende deel van onderrig-en-leerproses.

Ten opsigte van wat assessering is, is daar onder kenners groot eenstemmigheid. Pahad (1997:5) sien assessering as die proses wat gebruik word om te bepaal of die leerder bekwaam is of nie. Leerders moet in staat wees om te kan toon dat hulle ken, verstaan en doen wat van hulle verwag word om hul bekwaamheid te demonstreer. Van der Horst en Macdonald (1997:70) beskou assessering as 'n strategie om kennis, gedrag of prestasie en waardes te meet. Dit is volgens hulle 'n data-insamelingstrategie. Le Grange en Reddy (1998: 3) se siening is dat assessering gebruik word om oordele te vel oor leerderprestasie. Janse van Rensburg (1998: 82) beskryf assessering as die middel om inligting in te win wat opvoeders, leerders en ouers in staat stel om professionele oordele te vel oor leerders se vordering. Boud (2000: 151) het assessering soos volg beskryf: “ *Assessment involves indentifying appropriate standards and criteria and making judgements about quality* ”.

Uit bogenoemde standpunte en verklarings oor assessering kan afgelei word dat assessering 'n middel is om die leerder se vordering te bepaal, ondersteuning te bied, inligting in te samel en hulle aan te moedig. In die *beleidsdokument Assessment Policy in the General Education and Training Band Grade R to 9 and ABET* (RSA 1998c: 8 - 9) word deurlopende assessering beskou as die “...process of identifying, gathering and interpreting information about a learner’s achievement, as measured against nationally agreed outcomes for a particular phase of learning. It involves four steps: generating and collecting evidence of achievement, evaluating this evidence against the outcomes, recording the findings of this evaluation and using this information to assist the learner’s development and improve the process of learning and teaching”.

Assessering is dus:

- 'n onderrigmiddel
- doelmatig
- deurlopend
- om sukses te monitor
- om spesifieke behoeftes te bepaal
- om te reflekteer
- om aanspreeklik te wees
- om te bevestig
- om leiding te gee
- om potensiaal te bepaal
- om te help met vordering

(WKOD 1999: 2).

UGO vorm assessering 'n integrerende deel van die onderrig-en-leerproses. In hierdie verband het assessering 'n ontwikkelings-en moniteringsfunksie en stel dit standarde om die onderrigaktiwiteit te lei.

'n Kritieke aangeleentheid in UGO is die bereiking van duidelik gedefinieerde uitkomst. Assessering speel dus 'n sleutelrol om te bepaal of die uitkomst bereik is al dan nie. Vir dié doel word die leerder se vordering gemeet in terme van bepaalde kriteria wat op die bereiking van uitkomst dui, eerder as om te meet teen ander leerders se prestasies. Alle leerders wat die kriteria van die duidelik gedefinieerde leeruitkomst bereik, word gekrediteer. Dit beteken dat die klem hier op criteriumgerigte eerder as normgerigte assessering val. Leerders wat nie aan die kriteria voldoen nie, moet weer 'n geleentheid gegee word om geassesseer te word (NDE 1996c: 20).

Duidelik gedefinieerde uitkomst dien as riglyn in die onderrig-en-leerproses. Assessering speel ook 'n sleutelrol in die deurlopende monitering van leerders se vordering tot die bereiking van uitkomst in die verskaffing van inligting aan opvoeders omtrent die probleme wat leerders ervaar. In dié sin is assessering deurlopend formatief. Terselfdertyd is daar ook 'n behoefte om leerders op sekere vlakke te assesser ten einde te bepaal of uitkomst bereik is en of krediete en 'n kwalifikasie toegeken kan word al dan nie. In die sin is assessering summatief (NDE 1996c: 20). Deurlopende diagnostiese assessering moet in samehang met formatiewe en summatiewe assessering beskou word. Diagnostiese assessering gee aan die opvoeder begrip of die leerder gereed is vir die onderrigsituasie. Die proses van onderrig en leer is daarop gemik om sukses te verseker die ondersteuning kan hê om bepaalde uitkomst te bereik. Elke leerder moet bewus wees van wat van hom/ haar verwag word sodat hy/ sy aan die standaard van 'n spesifieke opdrag kan voldoen en daarvoor gekrediteer word. Die leerder moet bewus wees dat sy prestasies gemeet word aan voorafbepaalde standaarde (Janse van Rensburg 1998: 83).

In die assesseringsproses van K2005 is daar drie verskillende, maar ooreenstemmende elemente van 'n samehangende sisteem vir die holistiese assessering van leerders.

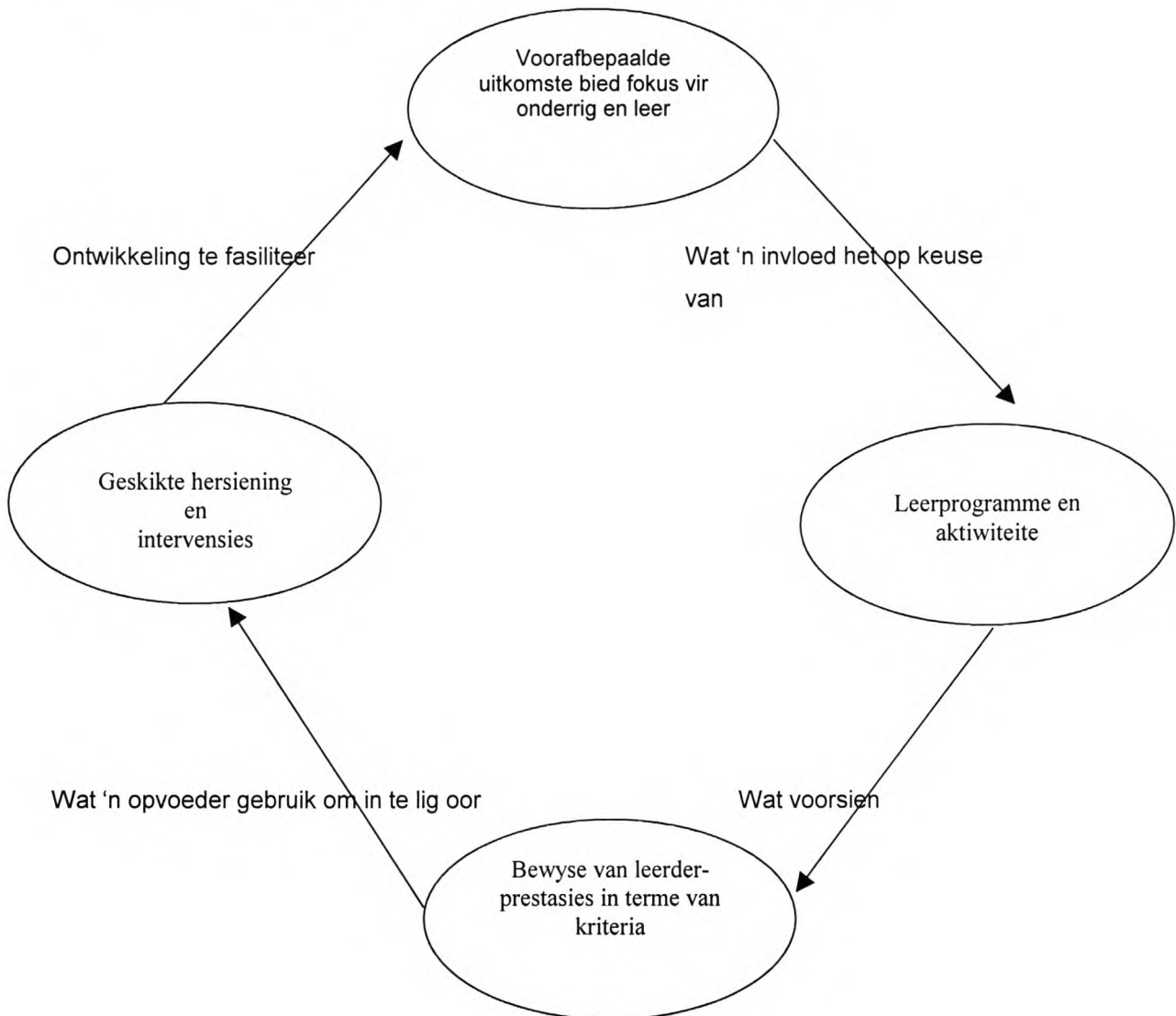
Hierdie is:

- Formele, summatiewe assessering wat die toekenning van krediete, kwalifikasies en jaarpunte, asook die optekening en rapportering daaroor, insluit
- Voortdurende vorme en deurlopende assessering wat voorsiening maak vir 'n verskeidenheid van maniere om bekwaamheid te demonstreer. Die maniere van assessering moet so gestruktueer word dat dit kan lei tot die toekenning van punte of grade wat opgeteken en by summatiewe assessering ingesluit kan word. Die wyse van assessering moet op so 'n manier gedoen word dat dit leerders motiveer en ondersteun. Hiermee saam moet die terugvoering aan leerders betekenisvol wees.
- Voortdurende informele formatiewe assessering wat ontwerp is om leerdervordering in die leerproses te monitor, aan te moedig, leiding aan leerders te gee in die vorm van selfassessering en terugvoer te verskaf deur middel van portuuurgroep- en opvoedersassessering. Hierdie diagnostiese wyse van assessering dra by tot opvoeder se beplanning en leerprogramontwikkeling (NDE 1996 c : 21).

Bogenoemde vorme van assessering kan 'n beduidende bydra lewer om die leerproses te stimuleer en leerders te motiveer en te ondersteun. Hierdie vorme van assessering is ook regverdiger teenoor die leerder. Dit bring mee dat 'n buigsame kredietstelsel ingestel kan word waar die NKR-beginsels van oordraagbaarheid, vordering, toeganklikheid, artikulasie, vorige leer en gelyke geleentheid (kyk paragraaf 3.3.2.2(i)) tot volle reg kan kom. Indien 'n situasie ontstaan waar 'n leerder om een of ander rede nie hul studies kan voortsit nie, behou hulle hulle krediete en bou daarop voort indien die geleentheid hom voor doen. Dit impliseer dat assessering leerdergesentreer is en leerders toelaat om lewenslange leerders op hul eie tempo word. Die sukses vir die implementering van die nuwe benadering hang af van die begrip en ingesteldheid van die opvoeder, om hierdie rede is indiensopleiding van opvoeders uiters belangrik.

Deurlopende assessering vorm deel van die beplanning van die onderrig en leerspiraal. Hierdie proses word in volgende diagram 3.3 skematies voorgestel.

DIAGRAM 3.3 PROSES VAN DEURLOPENDE EVALUERING



(Aangepas uit The Teacher Resource Pull-out September 2000)

Diagram 3.3 toon aan dat die proses van onderrig en leer en assessering onderling afhanklik is van mekaar en dat die proses aaneenlopend is. Die diagram dui ook op die ontwikkelingsfunksie deur te verwys na aktiwiteite, assessering, terugvoering en ingryping. Slegs in die verband kan deurlopende assessering tot sy volle reg kom. Hoewel die proses

leerdergesentreerd is, bestaan daar geen twyfel oor die sentrale posisie van die opvoeder nie. Om hierdie rede is dit uiters belangrik dat die opvoeder deeglik voorberei moet word om die proses te kan lei.

In voorgenoemde is probeer om die vraag wat assessering is, te beantwoord. Die logiese vraag wat hierop volg, waarom geassesseer word, word vervolgens toegelig.

3.5.5.2 Doel van assessering

Voordat oorgegaan word na metodes van assessering is dit belangrik om te weet waarom daar geassesseer word. Die doel van assessering is nie om slaag of druip te bepaal nie, maar om *ondersteunend in die ontwikkeling van die leerder te wees*. Volgens die beleidsdokumente *Assessment Policy in the General Education and Training Band Grade R to 9 and ABET* (RSA 1998c :10), The Teacher Resource Pull-out 8(5) September 2000 en Steadman (1998: 26) is die doel van assessering om:

- terugvoering te kry oor die effektiwiteit van die onderrigprogram en om vas te stel of leerders tevrede is met die onderrig-en-leerproses;
- te bepaal of die onderrig-en-leerproses gelei het tot die bereiking van die spesifieke uitkomst;
- die leerder se vordering tydens die leerprogram te monitor en om inligting oor leerdervordering in te samel sodat byvoorbeeld die onderrigtempo aangepas kan word;
- te help met die beplanning van die leerprogram. Wanneer behoeftes en vaardighede van leerders is, is die opvoeder in 'n gunstige posisie om 'n effektiewe leerprogram te ontwikkel wat leerders op verskillende vlakke van leer in ag sal neem;
- inligting oor moontlike leerprobleme in te win;
- ingrypingstrategieë te beplan om leerders wat leerprobleme ondervind, te ondersteun;
- die opvoeder se onderrig te assesseer;
- kommunikasie en samewerking met leerders te verbeter;

- ouers in te lig oor leerdervordering en
- leerders se toegang tot kennis, vaardighede, houdings en waardes uit te brei.

Ter aanvulling van voorgenoemde is die doel van assessering ook, akkreditering of sertifisering, die seleksie en plasing van leerders, leidinggewing en gradering (RSA 1998c: 21).

Ter opsomming kan gesê word dat assessering leerdergesentreerd is. Dit beteken dat die opvoeder in sy onderrigstrategieë moet probeer om leerdervordering aan te spreek. Die opvoeder moet deurlopend ondersoekend en verkennend optree om die onderrig-en-leerproses so doeltreffend as moontlik te maak. Doelstellings gaan gewoonlik hand-aan-hand met beginsels wat rigting en kwaliteit aan 'n proses verleen.

3.5.5.3 Beginsels van assessering

Die beleidsdokument Assessment Policy in the General Education and Training Band Grade R to 9 and ABET (RSA 1998c: 10) verskaf duidelike beginsels wat die onderbou vir effektiewe assessering binne kurrikulum 2005 vorm. Die beginsels lui soos volg:

- Die doel van assessering moet baie duidelik gemaak word.
- Die kriterium-gebaseerde benadering sal gebruik word.
- Assessering moet outentiek, deurlopend, multidimensioneel, gevarieerd en gebalanseerd wees.
- Assessering moet 'n aanneelende integrerende deel van die leerproses wees.
- Dit moet akkuraat objektief, geldig, regverdig, beheerbaar en tyd-effektief wees.
- Assessering kan verskillende vorme aanneem, samel inligting uit verskeie kontekste in en gebruik verskeie metodes om te assesser.

- Die metodes en tegnieke wat gebruik word, moet geskik wees om kennis, vaardighede en houdings sowel as ouderdom en ontwikkelingsvlakke van 'n leerder te assesseer.
- Assessering moet onpartydig en sensitief wees ten opsigte van geslag, ras, kulturele agtergrond en vermoëns van leerders.
- Assesseringsresultate moet duidelik, akkuraat, betyds en betekenisvol wees.
- Vordering moet in verband gebring word met spesifieke uitkomst en moet nie tydgebonde wees nie.
- Bewyse van leerdervordering in die bereiking van uitkomst moet gebruik word om te bepaal waar leerders ondersteuning en remediërende ingryping nodig het.

Hierdie beginsels stuur die onderrig-en-eerproses en verskaf leiding aan die opvoeder. Hiermee word 'n interaktiewe klassituasie geskep waar elke rolspeler insette kan lewer oor die leerprogram. Dié beginsels maak dit moontlik om alle leerders na waarde te skat.

3.5.5.4 Deurlopende assessering

Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n leergesentreerd en resultaatgeoriënteerde benadering tot onderwys en opleiding wat uitgaan van die veronderstelling dat alle leerders hul volle potensiaal op verskillende wyses en tye kan bereik. Dit impliseer dat:

- dit wat leerders moet leer baie duidelik gedefinieer moet word;
- leerdervordering gebaseer is op dit wat hulle kan demonstreer;
- die behoefte van elke leerder geakkommodeer moet word deur die aanwending van verskillende onderrig-en-leestategieë en assesseringsmiddele; en
- aan elke leerder tyd en ondersteuning verleen moet word om tot sy volle potensiaal te kom.

Om hierdie benadering tot sy reg te laat kom, moet die tipe assessering in die UGO fokus op die bereiking van duidelik gedefinieerde uitkomste wat dit moontlik maak om leerders se prestasies op verskillende vlakke te krediteer, ongeag die pad wat hulle gevolg het en teen watter tempo die bekwaamheid bereik is. Verder vereis assessering in UGO die gebruik van geskikte middele om leerderprestasie te assessee en lewenslange leer aan te moedig. Deurlopende assessering is beskou as die beste model om uitkomste te assessee en om verbeterings aan te bring in die onderrig-en-leerproses (RSA 1998c: 9).

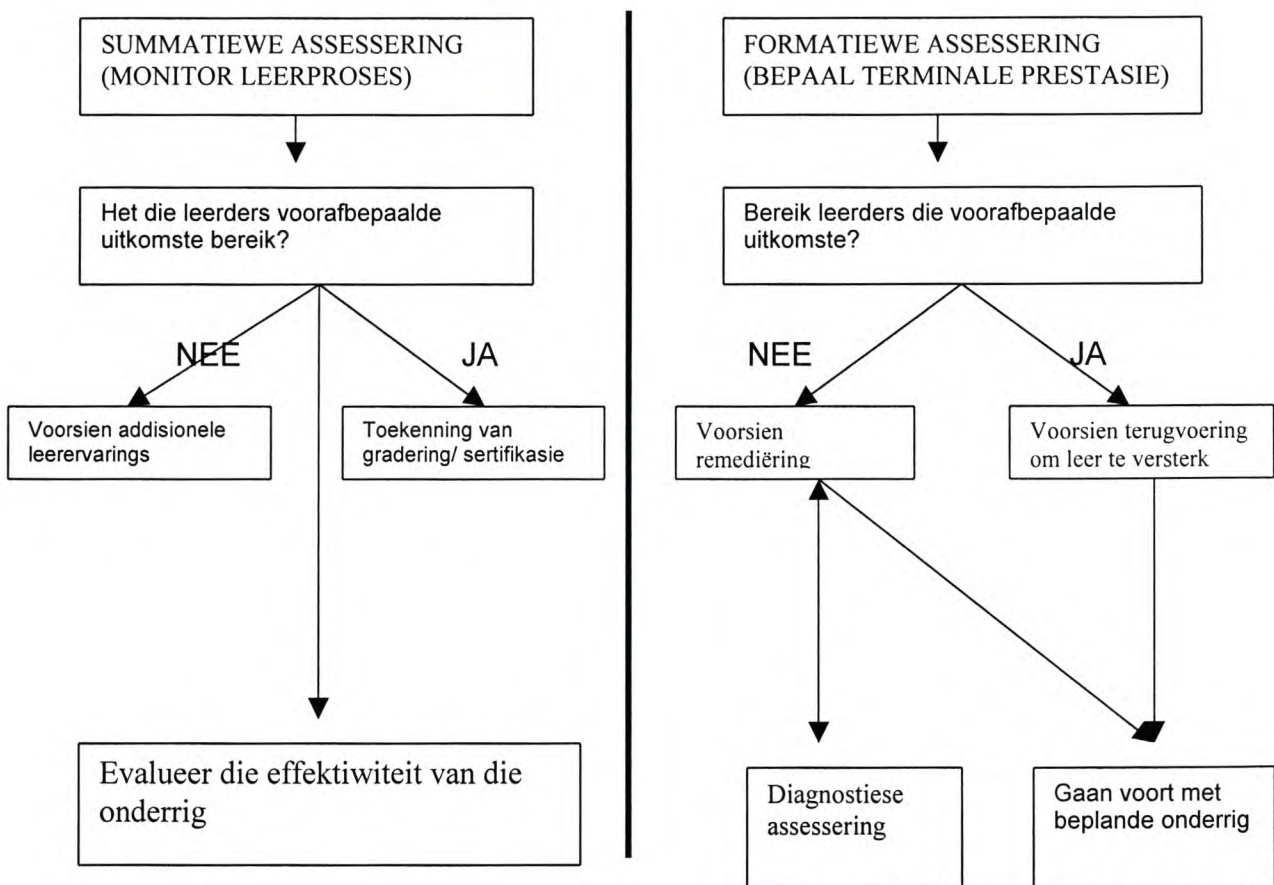
Deurlopende assessering word gebruik om leerderontwikkeling te ondersteun en terugvoering en leer moontlik te maak. Die praktyk van deurlopende assessering impliseer 'n verskuiwing vanaf bevorderingsbesluite gebaseer op die resultate van toetse en eksamens (summatiewe evaluering) na deurlopende formatiewe assessering van die leerder wat geassosieer is met die terugvoering van data om die sterk- en swakpunte van leerderprestasie te monitor. Deurlopende assessering het ook ten doel om die opvoeder en leerder se fokus te verskuif vanaf die memorisering van inhoud as 'n doel op sigself, na 'n meer tematiese benadering waarin leerders met die inhoud werk in die soeke na groter begrip. Leerders moet dus die inhoud omskep in betekenis en betekenisvolle aksie (NDE 1998a:24). Le Grange en Reddy (1998:10) brei verder hierop uit deur aan te voer dat deurlopende assessering ook kommunikasie tussen opvoeders en leerders bevorder.

Die hoofdoel van deurlopende assessering is volgens Boud (2000: 155) sertifisering (summatief) en hulpverlening (formatief). Hierdie doelstellings is nie totaal inmekaar vervleg nie en kan in die praktyk van mekaar geskei word. Beide moet bevoordeel word in terme van die effek wat dit op die leersituasie en die leerders het (Boud 2000: 155). Die verskil tussen summatiewe en formatiewe assessering is baie duidelik. Summatiewe assessering meet aan die einde van 'n kursus wat die leerder bereik het terwyl formatiewe assessering die evaluering van die produk is terwyl dit in die proses van ontwikkeling en skepping is en help op die manier om dit af te rond in sy finale vorm (Kotzé 1999: 32).

Diagram 3.4 toon duidelik die verskil tussen formatiewe en summatiewe assessering en hoe dit in die praktyk fungeer. In die summatiewe assessering word op gradering en sertifisering gefokus. Formatiewe en diagnostiese assessering het volgens die diagram 'n hulpverlenende funksie om leerervarings van leerders te verbeter.

Beide tipes assessering moet in samehang met mekaar gebruik word.

DIAGRAM 3.4 Tipes ASSESSERING



(Aangepas uit Gronlund 1998: 8-9)

Aangesien die fokus in deurlopende assessering nou verskuif het na formatiewe assessering, sal dit meer breedvoerig belig word. Die kern van formatiewe assessering is dat dit toekomsgerig en proaktief is. Dit stel opvoeders in staat om die leerder te help vorm of om toekomstige leerervarings te beplan. Terselfderyd maak formatiewe assessering dit vir die opvoeder moontlik om leerderprobleme te diagnoseer en openbaar ook waar

gedifferensieerde onderrig nodig is. Deurlopende assessering het 'n hulpverlenende funksie, vir die verbetering van die kwaliteit van die leerproses (Gronlund 1998: 7; Kotzé 1999: 32).

Formatiewe assessering moet ook bestuur word. In die beplanning van formatiewe assessering moet in gedagte gehou word dat dit in lyn moet wees met kurrikulumdoelwitte. Formatiewe assessering beskik oor 'n wye reeks aktiwiteite en tegnieke om data oor leerders in te samel om die gewenste uitkomst te kan bereik. Die volgende tegnieke kan aangewend word: portefeuljes, prestasieassessering, observasieblaaie, joernale, portuurgroep- en selfassessering, onderwyser se eie toetse, vraelyste, eksamens, ontleende aantekeninge oor gedrukte materiale en vervaardigde produkte soos onderhoude, oudio-opnamens en rekords van verhale (Kotzé 1999: 33-34). Aangesien daar soveel maniere van assessering is, is dit baie duidelik dat formatiewe assessering bestuur en beplan moet word.

In formatiewe assessering moet die assesseringstegnieke wat aangewend word om data in te samel voortdurend geevalueer word om vas te stel of die tegniek wat in 'n beplande leersituasie gebruik word, die geskikste is om die voorafbepaalde uitkomst te kan bereik (Kotzé 1999: 3)

In die deurlopende assesseringsmodel onderskryf die beginsel van kriteriumgerigte assessering alle vorms van assessering wat toegepas word. Dit beteken dat individuele prestasies nou gemeet word teen duidelik gedefinieerde standaarde. In Suid-Afrika beteken dit dat onderrig in lyn gebring moet word met die nasionale vereistes van die NKR-eenheidstandaarde of die gedefinieerde uitkomst in die geval van Grade 0 tot 9, verpligte onderwys sowel as Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding. Die deurlopende assesseringsmodel onderskryf die volgende kenmerke:

- Dit stel opvoeders in staat om enige beplande leerervaring te gebruik om die leerder se prestasies en vordering te bepaal.
- Dit is 'n essensiële aspek van die totale evaluering van elke leerder.

- Dit vind voortdurend plaas.
- Dit is diagnosties en stel die opvoeder in staat om die sterk- en swakpunte in die prestasie van elke leerder te monitor.
- Dit stel opvoeders in staat om leerders se leertempo te bepaal en verryking aan vinnige leerders beskikbaar te stel.
- Dit stel goed gedefinieerde uitkomst vir leerders.
- Dit verseker dat kursuswerk betekenisvol is vir leerders en voorsien positiewe uitkomst en vermy onderrig wat slegs gemik is op toetse.
- Dit is oor die algemeen betreklik informeel en dek 'n wye spektrum van leeraktiwiteite en take.
- Dit is deursigtig.
- Dit vereis dat 'n deeglike assesseringsrekord van die leerproses ontwikkel word wat die basis vorm vir bevordering.
- Dit behels informele daaglikse assessering van die verskillende aspekte van die kurrikulum en verseker dat inhoud nie die fokus is nie.
- Dit moedig leerders aan om hul eie werk te waardeer.
- Dit verseker dat opvoeders van 'n reeks van verskillende assesseringstegnieke gebruik maak.
- Dit verseker dat leerders aan 'n wye reeks van assesseringstegnieke blootgestel word en 'n duidelike begrip het van wat belangrik is.
- Dit verseker dat summatiewe assessering slegs 'n komponent is van evaluering

(RSA 1998c: 24-25).

Om deurlopende assessering in die praktyk suksesvol te implementeer moet opvoeders goed voorberei en opgelei word om die assesseringsbeginsels te kan toepas en die verskeie assesseringsstrategieë te kan gebruik sodat die vereiste uitkomst te kan bereik.

Wat hierdie studie betref wat fokus op die voorbereiding van opvoeders vir UGO, is dit belangrik dat die opvoeders deur opvoederontwikkelingsprogramme goed voorberei word om assessering te kan hanteer. Opvoeders moet dus instaat wees om 'n assesseringstrategie te kan kies wat die geskikste sal

wees vir 'n spesifieke onderrig- en leersituasie. Vervolgens sal die assesseringstrategieë wat opvoeders in onderrig-en leersituasie kan gebruik, bespreek word.

3.5.5.5 Strategieë van deurlopende assessering

Om 'n regverdig en gebalanseerde assessering van elke leerder se vordering en prestasie te verkry moet daar so veel as moontlik geleenthede aan die leerder gebied word om sy bekwaamheid te toon. Sommige leerders sal op sekere assesseringstrategieë beter reageer as op ander.

In uitkomsgebaseerde assessering val die klem op uitkomste waar vereis word dat opvoeders op 'n deurlopende basis leerdervordering assessee en die mees geskikte assesseringstrategieë inspan om die kwaliteit van elke leerder se prestasie te verbeter. In samehang hiermee moet alle leerders duidelikheid hê oor uitkomste en wat verwag word wat hulle moet ken en kan doen.

Dit is die verantwoordelikheid van die opvoeder om die vordering van die leerder te assessee om hul in staat te stel om die verwagte spesifieke uitkomste te kan bereik. Die prestasies van leerders moet dus gemeet word teen die spesifieke uitkomste deur gebruik te maak van 'n wye reeks strategieë. Geen enkele metode sal reg aan 'n leerder laat geskied nie, aangesien verskillende leerders teen verskillende tempo's leer en ook oor verskillende leerstyle beskik. Die keuse van die metode van assessering sal afhang van wat geassesseer moet word. Wanneer die opvoeders assessee, moet van hul verwag word om 'n verskeidenheid strategieë te gebruik wat geskik vir die behoeftes van leerders (RSA 1998c: 22-23). Wat betref die voorbereiding van opvoeders vir UGO is 'n deeglike kennis van assesseringstrategieë van kardinale belang om die onderrig-en-leersituasie tot sy reg te laat kom en leerders tot volle potensiaal te ontwikkel. Die opvoeders se bekwaamheid om assesseringstrategieë effektief aan te wend, kan 'n deurslaggewende invloed hê op die prestasies en motivering van

leerders. Vervolgens verskyn 'n lys van strategieë wat in deurlopende assessering gebruik kan word:

- Diagnostiese assessering
- Prestasiegerigte assessering
- Selfassessering
- Portuurgroepassessering
- Assessering van vroeëre leer
- Portefeulje-assessering
- Observasieblaaie
- Joernale
- Rubrieke
- Klastoetse
- Projekwerk- en groepassessering

(RSA 1998c: 26).

(i) Diagnostiese assessering

Hierdie vorm van assessering kan formeel of informeel plaasvind. Diagnostiese assessering stel opvoeders in staat om gedetailleerde inligting van leerders te bekom deur spesifiek te fokus op die sterk- en swakpunte van leerders. Dié proses is dus ontledend van aard. Die inligting maak dit moontlik vir die opvoeder om in te gryp deur addisionele onderrig en assesseringstrategieë aan te wend om die leerder se prestasie te verbeter (Janse van Rensburg 1998: 88). Hiermee is Gronlund (1998: 7) dit eens as hy verklaar dat “... *diagnostic assessment focuses on the common sources of error encountered by students, so that the learning difficulties can be pinpointed and remedied*”.

Die inligting oor leerders kan ingesamel word voor die onderrigssessie of aan die begin van 'n leerervaring. Vir opvoeders kan diagnostiese assessering baie betekenisvol wees, want dit maak dit vir die opvoeder moontlik om vas te

stel op watter vlak die leerder is en terselfdertyd bepaal dit die voorkennis van leerders oor die onderwerp.

Dié vorm van assessering kan ook tydens die leerervaring aangewend word om die opvoeder voortdurend op hoogte te hou van die begrip en belangstelling van die leerder (Van der Horst en McDonald 1997: 171). Hierdie tipe assessering behoort deel te wees van elke onderrig- en -leersituasie om te verseker dat leerders uitkomst bereik. Diagnostiese assessering kan kommunikasie tussen opvoeder en leerder bevorder.

(ii) Prestasiegerigte assessering

Biehler and Snowman (1995: 445) verklaar dat “... *performance test measure ability to use knowledge and skills to solve realistic problems, produce products*”. Prestasiegerigte assessering is ‘n direkte en sistematiese waarneming van ‘n werklike leerderprestasie (leerderoptrede) of die beoordeling van ‘n voltooide produk. Prestasiegerigte assessering vereis dat leerders deur spesifieke aktiwiteite hul bekwaamheid demonstreer of aanwend om ‘n produk te ontwikkel. Die demonstrasie kan in die klaskamer (omgewing) plaasvind of in ‘n werklik lewens situasie. In beide gevalle moet die leerder probeer om kennis, vaardigheid en houding te integreer en te gebruik, om ‘n situasie te demonstreer wat so na as moontlik aan die werklikheid is (NDE1997 b: 33-34, Malan 1997: 30; Janse van Rensburg 1998: 86).

Prestasiegerigte assessering sluit onderrig- en leeraktiwiteite soos die maak van projekte, debatte, werkopdragte, voordrag, eksperimente, demonstrasies, portefeuljes, rekenaarsimulasie en mondeling in. Wanneer leerders optree, moet hulle hul vaardighede so aanwend dat dit deel is van die onderrig- en leerproses. Prestasiegerigte assessering kan geskied deur die oorweging van spesifieke prestasiekriteria, wat die onderwyser bemagtig om ‘n oordeel te vel. Die prestasiekriteria staan in noue verband met relevante leerprogramuitkomst (NDE 1997b: 34-35; Van der Horst en McDonald 1997: 198).

Volgens Biehler en Snowman (1995: 446) verskil prestasiegerigte toetse van die tradisionele geskrewe toetse deurdat dit van leerders verwag om aktief te reageer en omdat hulle “ *are more like everyday tasks, contain problems that involve many variables, clearly state the criteria for acceptable performance, are closely related to earlier instructional activities, and emphasize formative evaluation* ”. Hierdie vorm van assessering skakel goed by UGO aangesien dit kriteriumgerig, leerdergesentreerd en resultaatgeoriënteerd is.

Hierdie assessering vereis goeie beplanning en duidelike riglyne van die kant van die opvoeder en toegewydheid en selfdissipline van die leerder.

(iii) Selfassessering

Self-assessering kom daarop neer dat leerders op 'n deurlopende basis hul eie werk moet assesseer (Van der Horst en McDonald 1997: 202) . Paris en Ayres (1999: 54) het vier fase geïdentifiseer wat fundamenteel is tot hierdie assesseringsbenadering:

Die kennisfase	:	In hierdie fase herroep leerders vorige ervarings, hersien hul werk en oorsien werklike rekords.
Die ontledende / verstaanfase	:	Hier stel leerders ondersoek in na waarom dinge gebeur en maak bydraes tot hul eie prestasie.
Die evalueringsfase	:	Leerders beoordeel die kwaliteit van hul werk en voer redes aan vir hul evaluering.
Die sintese fase:		Leerders plaas vorige ervaring en nuwe idees in konteks met mekaar en stel nuwe doelwitte saam.

Die vier fases bied 'n wyse waarop selfassessering in die klaskamer gedoen kan word.

Selfassessering hou sekere voordele in vir beide opvoeder en leerder. Dit verlig ook die werkslas van die opvoeder, want leerders is self verantwoordelik vir die monitering en byhou van rekords. Leerders kan nou aantoon watter aspekte van die kurrikulum betekenisvol of betekenisloos is. Omdat leerders hul eie assessering behartig stel dit hulle in staat om hulle ouers meer breedvoerig in te lig oor hul vordering. Een van die grootste voordele van selfassessering is die bydraes wat dit maak tot outentieke en leergesentreerde assessering (Paris en Ayres 1999: 56). Behalwe dat leerders aangemoedig word om verantwoordelikheid vir hul eie werk te aanvaar deel opvoeders ook in leerders se verwagtinge en prestasies op 'n ko-operatiewe wyse (Malan 1997: 59).

Die gebruik van die metode bring mee dat leerders hul eie sterk- en swakpunte ontdek. Die gereelde terugvoering van die leerder oor sy werk stimuleer dialoog tussen opvoeder en leerder. Die reaksie van die opvoeder op die leerder se terugvoering kan deurslaggewend wees vir leerdermotivering en prestasieverbetering.

(iv) Portuurgroepassessering

Portuurgroepassessering word volgens die beleiddokument *OBE Assessment: A Facilitator's Guide* (2005 Pilot) (NDE g.d. 26) soos volg verduidelik: “*It is the process of using learners to determine each others achievement, against clearly defined outcomes. The most important idea is 'Who assesses'.*”. Hierdie vorm van assessering geskied wanneer leerders in dieselfde klasgroep of projek mekaar se werk/bydraes beoordeel. Die assesseringsmetode lei dikwels tot refleksie en 'n meer objektiewe assessering van die leerders se pogings (Malan 1997: 59). Hierdie vorm van assessering kan in die volgende kategorieë plaasvind: leerder tot leerder; leerder tot groep; groep tot leerder en groep tot groep.

Wat betref die voorbereiding van opvoeders vir UGO is die gebruik van portuurgroepassessering belangrik omdat leerders gelei moet word om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar. In die gebruik van dié assessering kan leerders subjektief teenoor ander leerders wees. Om dié rede moet opvoeders 'n aktiewe rol speel om ondersteuning aan leerders te bied in die bepaling van graderingskriteria. In hierdie konteks moet opvoeders in opvoedersontwikkelingsprogramme deeglik voorberei word om te kan besluit wanneer dié strategieë aangewend kan word en om effektiewe leiding aan leerders te kan bied.

(v) Assessering van vroeëre leer

Die bemeestering van vaardighede is nie alleen verkrygbaar deur kurrikulumaktiwiteite van die formele skoolstelsel nie. Dit kan ook geskied deur ervarings wat opgedoen is in 'n werksituasie, tuis, in die gemeenskap, deur informele en ander buiteskoolse ervarings sowel as vroeëre skoolopleiding. Voordat 'n leerder vir 'n program inskryf moet vasgestel word wat die ontwikkelingsvlak van die leerder is. Dit beteken dat leerders die geleentheid gebied word om vroeëre leer oor die beoogde leerervarings te demonstreer (WKOD – Assesseringsriglyne 1998b: 5). Dié vorm van assessering bring mee dat leerders slegs opgelei word in vaardighede wat hulle nog nie bemeester het nie. Dit gee ook rigting vir die ontwikkeling van geskikte leerprogramme.

Om die bevoegdheid van vroeëre leer te assesser en geskikte leerprogramme te ontwikkel, kan vir die opvoeder problematies wees. In die voorbereiding van opvoeders is dit belangrik dat gefokus word op geldige en betroubare assesseringstrategieë om vroeëre leer te assesser en leerprogramme te ontwikkel.

(vi) Portefeulje

'n Portefeulje is 'n doelmatige versameling van 'n leerder se werk volgens sekere vaste beginsels. Die werkstukke in 'n portefeulje hou op die een of

ander manier verband met mekaar en toon die leerder se vordering ter bereiking van die uitkomste aan (WKOD 1999 :12; Reckase 1995: 33).

'n Portefeulje is 'n strategie om oor 'n bepaalde tydperk die ontwikkeling van alle leerders om voorafbepaalde uitkomstes te bereik, te assesseer. Die opvoeder en leerder besluit saam wat in die portefeulje ingesluit of weggelaat sal word. Wat die inhoud van die portefeulje betref, behoort dit:

- beide produk en proses te weerspieël;
- bewyse te lewer van take/werkstukke van 'n normale klaspraktyk;
- 'n weerspieëling te wees van veelvuldige aktiwiteite;
- bewyse te lewer dat al die leerprogramme gedek is;
- taakbeskrywings en assesseringskriteria te bevat en
- bewyse te toon van self- en opvoederassessering

(WKOD – Assesseringsriglyne 1998b: 18-19).

Voorafgaande inligting behoort te help om die leerder se groei/ontwikkeling te kan demonstreer.

Aangesien assessering 'n ontwikkelingsfunksie is, is dit noodsaaklik dat leerders hul portefeuljes voortdurend hersien. Die hersiening van portefeuljes van leerders kan deur opvoeders benut word as 'n geleentheid om vooruitbeplanning te doen en sterk- en swakpunte van leerders te belig (WKOD 1999: 13).

Die portefeulje hou die voordele in dat dit:

- leerdersprogressie oor 'n sekere tyd duidelik demonstreer;
- fokus op die kwaliteit werk van leerders, wat 'n positiewe invloed op die leerproses kan hê;
- sorg dat huidige werk met vorige werk vergelyk kan word;
- selfassessering vaardighede verbeter aangesien leerders self 'n keuse maak watter werk in die portefeulje moet kom en dit motiveer;
- voorsiening maak vir aanpassing van individuele verskille; en

- 'n duidelike kommunikasie voorsien van die leerproses aan leerders, ouers en opvoeders (Gronlund 1999: 158).

Die nadeel van portefeuljes is volgens Gronlund (1999:158) is dat die instandhouding en die gebruik daarvan tydrowerend is. Die seleksie van voorbeelde van die leerder se werk en die voortdurende hersiening van die portefeulje om leerprogressie te bepaal, vereis voortdurende gesprekvoering tussen opvoeder en leerder, wat baie tyd in beslag kan neem.

Portefeuljes is as 'n assesseringstrategie baie nuttig, aangesien dit die ontwikkeling van die leerder tydens die leerproses duidelik aandui, aan leerders toon hoe die kwaliteit van werk verbeter het, en ook dialoog tussen opvoeder, leerder en ouer stimuleer. Direkte leerderbetrokkenheid in die samestelling van 'n portefeulje kan 'n gevoel van eienaarskap en verantwoordelikheid by hulle ontwikkel.

Wat die voorbereiding van opvoeders vir UGO betref, moet opvoeders deur indiensopleidingsprogramme in staat gestel word om 'n goed gebalanseerde portefeulje te kan saamstel om leerdervordering te monitor en leerderontwikkeling te demonstreer.

(vii) Leerderprofiel

Behalwe die portefeulje moet daar ook 'n profiel van elke leerder bygehou word. Die WKOD-omsendbrief (1999: 13) beskryf 'n leerderprofiel as "panoramiese voorstelling van 'n leerder oor 'n reeks kwaliteite heen, soos gesien deur die oë van sy/haar waarnemer, of reflektering oor een kwaliteit, maar aan die hand van 'n reeks assesseringsmetodes." Profiele word ook deur Archibald en Newmann (1988: 30) beskou as "*... forms that teachers, students and sometimes parents fill out with ratings and summary judgements or descriptions of achievements*".

Die leerderprofiel behoort die volgende inligting oor die leerder in te sluit:

- persoonlike inligting
- skoolbywoningsgeskiedenis
- fisiese toestand/ mediese geskiedenis
- deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite
- prestasies
- emosionele en sosiale ontwikkeling
- ouerbetrokkenheid
- areas waarin ondersteuning verskaf word
- algemene opmerking
- summatiewe jaareinde totaal verslag oor die vordering van die leerder in elke leerprogram
- vorderingrekords van elke skooljaar.

(Gautengse Departement van Onderwys (GDO) 2000: 15)

Wanneer die leerder van graad of skool verander, moet die opvoeder 'n verslag (profiel) saamstel om aan die volgende opvoeder 'n holistiese beeld te gee van die ontwikkeling van die leerder. Die profiel word tydens die leerder se hele skoolloopbaan gebruik vir die byhou van kumulatiewe rekords van die leerder.

Die leerderprofiel is dus 'n noodsaaklike instrument om sigbare bewyse te lewer van die ontwikkeling en vordering van die leerder se prestasie (GDO 2000: 15). In die ontwerp en daarstelling van die voorbereiding van opvoeders is dit belangrik dat opvoeders weet hoe om leerprofile saam te stel en te hanteer.

(viii) Observasieblaaie

"Observing learners is the most common basis for judgement of learners behaviour and progress" (Van der Horst en McDonald 1997: 190). Vir dié doel kan observasieblaaie, -kaarte, en -notas gebruik word om die bemeestering

van spesifieke vaardighede, gedragspatrone, bewyse van prestasie en vordering oor 'n studietydperk op te teken. Die spesifieke vaardighede, gedragspatrone en prestasies moet met die uitkomst van die leerprogram verband hou en maklik waarneembaar wees. Die mees algemene observasieblaai is individuele kontrolelyste en klaslyste. Kontrolelyste is 'n baie nuttige middel wat ook portuurgroep- en selfassessering in die onderrig- en leerproses (NDE 1997b: 35).

(ix) Joernale

Om die ontwikkeling van lewenslange leer te fasiliteer moet assessering so ontwerp word dat dit die ontwikkeling van kritiese selfrefleksie en selfassessering aanmoedig. Joernaalinskrywings is een manier om reflektiewe praktyke vir beide leerders en opvoeders aan te moedig. Terselfdertyd moedig dit ook leerders aan om inskrywings oor die werk te doen waaroor hulle die meeste onseker is (Sutherland en Peckham 1998: 103).

Joernaalinskrywings kan verskillende vorms aanneem. Die dialoogjoernaal word gebruik om gesprekke tussen leerders of tussen leerders en opvoeders aan te teken. Die gebruik van joernale vereis dat leerders luister en sowel mondelinge kommunikasievaardighede as skryftegnieke ontwikkel. Die persoonlike joernaal word deur leerders gebruik om persoonlike ervarings en persoonlike insigte aan te teken (White en Bouchillon 2000: 136).

Joernaalinskrywings reflekteer die leerder se ervaring van die onderrig- en leerproses en gee ook dikwels aan die opvoeder groter insig in sy onderrigprogram. White en Bouchillon (2000: 136) is van mening dat die “... *use of journals, students use critical-thinking skills, demonstrate personal accountability for their learning, and develop research and resource management skills*”. Dié siening van White en Bouchillon maak dit baie duidelik dat joernale as 'n nuttige assesseringsinstrument aangewend kan word. Aangesien hierdie assesseringstrategie baie min deur opvoeders gebruik word, is dit belangrik om opvoeders hierin op te lei.

(x) Rubrieke

Die gebruik van rubrieke word algemeen aanvaar as 'n basis om inligting oor leerdervordering te voorsien. 'n Rubriek is 'n stel kriteria wat gebruik word om seker te maak dat verskillende dele van 'n opdrag geassesseer word. Zelif en Schultz 1996: 95 het die rubriek beskryf as “... *criteria that clearly define the range of acceptable and unacceptable performance*”. 'n Rubriek is ontwerp in die vorm van 'n rooster (“grid”). Die rubriek voorsien die essensiële verbinding tussen onderrig en assessering. Dié verbintenis motiveer opvoeders om kriteria te definieer wat die verwagte resultate sal reflekteer. Aangesien die rubriek die vlak van die leerder se prestasie beskryf, voorsien dit belangrike informasie aan opvoeders en ouers, oor dit wat leerders ken en kan doen. Dit stel opvoeders ook in staat om te reflekteer oor leerders se prestasies en wat gedoen moet word om leerderprestasie te verbeter (Bush and Timms 2000: 104).

Wat betref die voorbereiding van opvoeders vir UGO, is die gebruik en ontwikkeling van rubrieke deur opvoeders noodsaaklik aangesien die gebruik van rubrieke 'n algemene tendens in assessering is.

(xi) Klastoetse

Klastoetse vorm 'n integrerende deel van die onderrig-en-leerproses. Hierdie toets vloei normaalweg uit 'n leerervaring as 'n normale klasaktiwiteit. Klastoetse kan aan die einde van 'n onderrig-en-leersiklus gebruik word om die vordering van leerders te meet. Klastoetse maak dit moontlik vir leerders om hul eie vordering te monitor en voorsien waardevolle inligting aan opvoeders vir toekomstige onderrig-en-leeraktiwiteite. Klastoetse is slegs een van vele strategieë om leerdervordering te bepaal (NDE 1997 b : 35).

Wat die voorbereiding van opvoeders betref, moet opvoeders in die opleiding op die verskillende tipes klastoetse gewys word wat gebruik kan word om insig te verkry oor die vlak van kennis van die leerder.

(xii) Projekwerk- en groepassessering

'n Projek is 'n opdrag waar leerders individueel of in groepe kan werk. Die projek kan uit 'n aantal aktiwiteite bestaan wat afhanklik is van die verlangde uitkomst van die projek. Die aktiwiteit kan die maak van 'n model, identifisering en oplossing van probleme, eksperimentering of die aanbieding daarvan en die aanbieding van data wat uit bronne ingesamel wees (Le Grange en Reddy 1998: 21).

'n Projek behels gewoonlik 'n kombinasie van akademiese, kommunikasie- en denkvaardighede om probleme op te los of om 'n produk te skep. 'n Algemene uiteensetting vir 'n projek sluit die volgende items in:

- Bepaling van kriteria en standaarde
- Seleksie van die probleem
- Die navorsing
- Die ontwerp en ontwikkeling van die produk
- Mondelinge aanbieding of verdediging van die projek (Gronlund 1998: 149-150).

Wanneer 'n projek as 'n assesseringstegniek gebruik word, moet die opvoeder die volgende aspekte in gedagte hou:

- Duidelike en gedetailleerde riglyne moet aan leerders gegee word.
- Leerders moet weet wat en hoe geassesseer gaan word.
- Beide proses en produk moet geassesseer word.
- Alle leerders het nie dieselfde toegang tot bronne nie.
- Inhandigingsdatums moet beklemtoon word en leerders moet voortdurend daaraan herinner word (Le Grange en Reddy 1998: 21).

Vir effektiewe assessering is dit essensieel dat die opvoeder en leerders saam moet besluit oor assesseringskriteria.

In groepsassessering by projekwerk lewer alle lede van 'n groep nie altyd hul bydrae om die verlangde uitkoms te bereik nie. Die probleem kan op twee maniere aangespreek word. Eerstens kan daar gebruik gemaak word van die deel-groep-gradering ("*share group grading*"). Met hierdie metode moet dié leerders in die groep wat in die beste posisie is om medegroeplede se bydraes tot die projek te oordeel, die projek assesseer. Met dié metode ken die opvoeder 'n punt aan die groep toe. Die groep word dan gevra om die punt onder lede te verdeel volgens hul bydrae wat hulle gemaak het tot die projek. Hierdie metode is uitvoerbaar indien groeplede vooraf die metode aanvaar en ooreengekom het oor assesseringskriteria. Die tweede metode is portuurgroepassessering. Lede van die groep word gevra om volgens voorafbeplande assesseringskriteria, mekaar te assesseer volgens die bydrae wat hulle gelewer het tot die projek (Habeshaw, Gibbs en Habeshaw 1993: 94-95).

Groepwerk met die fokus op koöperatiewe leer is essensieel in uitkomsgebaseerde onderwys. Vir die ontwerp van 'n voorbereidingsprogram van opvoeders in hierdie studie is die doeltreffende gebruik van groepwerk van kardinale belang. Dit is die verantwoordelikheid van opvoeders om leerders te lei om in groepsverband saam te werk. Die effektiewe fasilitering van 'n groep deur 'n opvoeder kan leerders in staat stel om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar en ook help om onafhanklike besluitnemingleer en denke te stimuleer.

3.5.5.6 Die optekening en rapportering oor assessering

Suksesvolle implementering van deurlopende assessering hang af van 'n noukeurige en deurlopende optekening van leerderprestasies oor 'n bepaalde periode (RSA 1998c: 27). Hiermee stem Pahad (1997: 17) saam deur te sê "*...the record of learning is a record of all the important achievements and assessments leading to qualifications at various levels*". Die kumulatiewe verslae van 'n leerder se vordering behoort inligting te bevat oor die holistiese ontwikkeling van die leerder en dit behoort die leerder op sy pad van leer te vergesel. Dit kan geskied deur die opbou en instandhouding van portefeuljes

wat dien as bewyse van leerderontwikkeling en -verbetering. Die bewyse behoort te toon dat leerders in staat is om kennis , konsepte en vaardighede te kan integreer (RSA 1998c: 27).

Die optekening van assessering behels die neerskryf van leerdervordering en prestasies. Die sukses van deurlopende assessering is gegrond op die nougesette optekening van leerderprestasies oor 'n bepaalde tydperk. Die middele wat hiervoor gebruik word moet hanteerbaar, verstaanbaar, sinvol en verbruikersvriendelik wees. Die optekening van assessering kan gesien word as 'n data-insamelingsaktiwiteit wat deur opvoeder en/of leerders hanteer kan word.

Die assesseringsmiddele of -instrumente wat aangewend word om prestasies op te teken moet 'n duidelike weerspieëling van die assesseringskriteria verskaf. Dit is van kardinale belang dat die middele of instrumente die vordering in die bereiking van die spesifieke uitkomst en die kriteria wat daarmee geassosieer is, duidelik moet aantoon. Die assesseringsmiddele of instrumente behoort

- ongekompliseerd te wees en maklik deur die opvoeder en ander geïnterpreteer te kan word;
- buigsaam genoeg te wees om die byvoeging en weglating van inligting te akkommodeer;
- egte, feitelike aanduidings te wees van leerders se sterkpunte en areas waarin daar hulp benodig word;
- omvattend genoeg te wees om leerdervordering te demonstreer;
- voortgaande en deurlopend te wees;
- nuttig te wees in die rapporteringsproses;
- geredelik toeganklik te wees; en
- op 'n veilige plek bewaar word te einde die vertroulikheid van leerdervordering te beskerm.

(Gauteng Department of Education (GDE) 2000: 13)

Die volgende is voorbeelde van middele om assessering op te teken: Beskrywende profiele, klaslyste en kontrolelyste, waarnemingsblaaie, vraelyste, video-opnames, puntelyste, rubrieke en beoordelingskale (kyk paragraaf 3.5.5.5).

Die rekords moet die vordering van die leerder aantoon en moet deur die opvoeder gebruik word vir terugvoering, ondersteuning en rapportering. Die rekords moet die opvoeder in staat stel om 'n breedvoerige beskrywing te kan gee oor leerdervordering.

Effektiewe kommunikasie oor leerderprestasies is 'n voorvereiste is vir die voorsiening van kwaliteitopvoeding. 'n Leerderverslag is dus van groot belang wat Le Grange en Reddy (1998: 27) soos volg definieer: *"Reporting ... involves presenting information about the learner to the learner and his or her parents."* Inligting oor die leerder uit die opvoeder se rekords moet so aangebied word dat dit die leerderprogressie in die bereiking van uitkomst moet reflekteer. 'n Leerderverslag (Rapport) behoort te toon dat die opvoeder sy leerders persoonlik ken, 'n opsomming te gee van leerderprestasie en -vordering en bruikbare terugvoering te gee om onderrig en leer te evalueer en te verbeter.

Rapportering behoort:

- te dien as 'n geleentheid vir opvoeders om terugvoering aan leerders te gee;
- 'n akkurate beskrywing te voorsien van leerdervordering en prestasie ;
- voorsiening te maak vir kommentaar oor die persoonlike en sosiale ontwikkeling en die bywoning van leerders by die skool ;
- 'n aanduiding te gee van die sterkpunte en ontwikkelingsbehoefte van leerders en die bepaling van opvolgstappe vir onderrig en leer ;
- motiverend te wees;
- die fokuspunt te wees vir dialoog tussen ouerhuis en skool ;
- verantwoordelikheid op alle vlakke te bevorder; en

- in die geval van leerders in Grade 0-9, sensitief te wees vir die behoeftes en verantwoordelikheid van ouers (RSA 1998 C : 5).

Al die bogenoemde aspekte is relevant om die rapport afgerond en omvattend te maak. Rapportering moet ook beskou word as 'n integrerende deel van onderrig, leer en assessering. Uit die bogenoemde aspekte is dit 'n duidelik getoon dat rapportering 'n holistiese en ontwikkelingsbenadering het.

Formele rapportering oor leerderassessering moet op 'n gereelde basis gedoen word soos bepaal deur die provinsiale owerheid of op versoek van die ouer, werkgewer en leerder.

Alhoewel skole in die verskillende provinsies die reg het om eie geskrewe verslae te ontwerp, moet dit voldoen aan voorgeskrewe riglyne soos neergelê deur die Nasionale Onderwysdepartement en provinsiale onderwysdepartemente. Dit behels die volgende:

- 'n Rapport moet een keer per kwartaal uitgereik word en kan met verloop van tyd verander na gelang van die behoeftes van die skool.
- Die woorde "word bevorder na" of "slaag/druip" behoort nie op die rapport te verskyn nie.
- Elke graad behoort 'n verskillende rapportvorm te hê wat die klemverskuiwing weerspieël soos die werk ingewikkelder raak. 'n Enkele rapportvorm vir 'n hele skool sal nie daarin slaag om hierdie kompleksiteit en verskille doeltreffend oor te dra nie.
- Simbole, grade of vergelykings (bv. gemiddeldes, persentasies en groottotale) behoort nie ingesluit te word nie.
- Rapporte behoort die volgende in te sluit :
 - rapportering oor vordering wat verband hou met kritieke uitkomst
 - rapportering oor die gemiddelde bevoegdhede wat deur elke leerprogram vereis word
 - 'n aksieplan word vir werk wat spesiale aandag benodig
 - erkenning vir werk wat besonders indrukwekkend is
 - herbewoorde, beskrywende groeperings van assesseringskriteria en

gekodeerde punttellings op 'n skaal van 1 – 5 wat daaraan toegeken word

- vanaf graad 4 'n mate van puntetelling vir summatiewe toetse, beskryf uit 10, bykomend tot die beskrywende groeperings waarna daar in die vorige punt verwys word
- geleentheid vir leerder- en ouerdeelname
- notas ter toeligting van ouers
- 'n eerskomende sleutel tot die skaal ter inligting aan ouers

(WKOD 1999: 12; WKOD 2000b: 12 ; GDE 2000 : 3).

Die rapportering behoort sinvol, verstaanbaar en verbruikersvriendelik wees. Ouers of voogde het die reg om te weet hoe hulle kind vorder en wat die kwaliteit van uitkomst is. Die rapport moet goeie kommunikasie tussen opvoeder, ouer en leerder bevorder. Opvoeders kan onder andere oor die volgende verslag doen:

- Vordering en prestasie
- Belangstellings
- Vaardighede
- Toepassing

(WKOD Communiqué 3 1997: 9).

Ter opsomming van die voorafgaande kan daar gesê word dat die optekening en rapportering van leerderprestasies essensiële aspekte van assessering is. Die optekening van leerderprestasies is 'n meganisme om aan opvoeders 'n sigbare, holistiese beeld oor leerdervordering en leerderontwikkeling te bied. Dit dien ook as 'n basis vir kommunikasie tussen opvoeder, ouer en leerder. Die kommunikasie (rapportering) is belangrik aangesien dit aan ouers insig aangaande die vordering van hul kinders se onderrig- en leerproses bied.

Vir die doel van die studie waar gefokus word op die voorbereiding van opvoeders vir UGO, is dit essensieel dat opvoeders 'n deeglike kennis en vaardigheid moet hê ten opsigte van die optekening en rapportering van assessering. Dit impliseer dat opvoeders toegerus moet word met die nodige kennis, vaardighede en waardes aangaande optekening en rapportering van assessering sodat dit effektief in leerderontwikkeling gebruik kan word.

3.5.5.7 Leerdervordering van een graad na 'n ander

In uitkomsgebaseerde assessering word die vordering van leerders in terme van die bereiking van nasionale ooreengekome spesifieke uitkomste gedefinieer. Die tempo waarteen hierdie uitkomste bereik word is nie tydgebonde nie. Die inligting ten opsigte van die vordering van leerders in die bereiking van uitkomste kan gebruik word om te bepaal of leerders ondersteuning benodig of nie, maar kan ook gebruik word om die onderrig en leer te beplan. Die inligting word dus aangewend vir ontwikkelingsdoeleindes (RSA 1998b: 28).

Ondersteuningsinstrumente is in die onderrig-en-leerproses ingebou omdat die verwagting bestaan dat leerders saam met hul ouderdomsgroep sal vorder. Waar 'n leerder meer of minder tyd benodig om prestasies te demonstreer, sal die besluit geneem word op grond van advies deur betrokke rolspelers, naamlik, opvoeders, leerders, ouers en onderwysondersteuningsdienste. Indien 'n leerder meer tyd benodig om bepaalde uitkomste te bereik, hoef hy /sy nie 'n volle jaar in 'n graad gehou te word nie. Geen leerder behoort langer as vier jaar in dieselfde fase te bly nie, tensy die provinsiale onderwyshoof goedkeuring daarvoor verleen het, gebaseer op spesifieke omstandighede en professionele advies (RSA 1998d: 14).

Volgens voorgenoemde beleidsdokumente is die kwessie van leerdervordering 'n provinsiale aangeleentheid gegrond op duidelike riglyne soos opgestel deur die Nasionale Departement van Onderwys. Aangesien die verwagting bestaan dat 'n leerder met sy/haar ouderdomsgroep moet vorder, moet daar besonder goeie redes wees indien dit nie gebeur nie. Ten opsigte van hierdie kwessie het die provinsiale onderwysdepartemente duidelike riglyne neergelê. Om hierdie aangeleentheid te belig is die riglyne van die WKOD en die Gautengse Departement van Onderwys vir hierdie studie gebruik. Vir die WKOD is die herhaling van 'n skooljaar deur 'n leerder slegs aanvaarbaar indien:

- die leerder om geen bepaalde rede meer as 25% van die skooljaar (d.w.s. 50 dae) afwesig was, en
- dit ná 'n volledige konsultasieproses dit in die beste belang van die leerder geag word dat die leerder 'n addisionele jaar in 'n graad deurbring.

Om hierdie twee riglyne te implementeer is daar seker voorgeskrewe stappe wat gevolg moet word:

Stap 1: Bewyse word benodig ten opsigte van elke leerder voordat 'n besluit om 'n aanbeveling gemaak kan word. Vir bewyse word die volgende in ag geneem:

- Die bywoningsregister
- Die leerder se geboortedatum
- 'n Portefeulje van die leerder
- 'n Leerderprofiel
- Die opvoeder se rekord van ingryping
- Onderhoude met die leerder gevoer word in 'n twyfelagtige geval.

Stap 2: Hierdie bewyse word deur die leerderondersteuningspan, skoolkliniek en ouers, waarna 'n aanbeveling gemaak word bestudeer.

Stap 3: Indien daar besluit word dat die leerder meer tyd benodig, moet daar ooreengekom word oor die tipe ondersteuning, 'n spesifieke en relevante plan moet opgestel word en voortgesette ondersteuning moet in samewerking met ouers/voogde beplan word.

Stap 4: Nadat alle stappe gedokumenteer is, moet dit aan die kringbestuurder voorgelê word vir bekragting.

Waar leerders minder tyd nodig het om in 'n fase of graad te deurloop, word hulle toegelaat om op hul eie pas deur die kurrikulum te versnel. Die fokus moet hier geplaas word op die versnelling deur die kurrikulum eerder as die versnelling deur die skoolstelsel. Om sosiale redes word daar aanvaar dat dit

in die leerder se belang is om saam met hul ouderdomsgroep in 'n klas te wees (WKOD 1999: 6-8).

In die Gautengse Departement van Onderwys word die volgende riglyne gevolg indien 'n leerder nie bevorder word nie :

'n Leerder mag in uitsonderlike gevalle in dieselfde graad teruggehou word. Daar word van die skoolbestuur, die graadopvoeder en ouers of voogde vereis om skriftelik te motiveer en dokumentêre bewyse te verskaf dat die leerder ernstige leermoeilikhede ondervind, deur van vorm GDE 450c (*Motivering van 'n leerder die volgende jaar in dieselfde graad terug te hou*) gebruik te maak. Intervensie-ondersteuning moes deur die jaar verskaf gewees het en dit moet op vorm GDE 450A weerspieël word. Die leermoeilikhede moet van sodanige aard en erns wees dat dit onmoontlik sal wees om die nodige ondersteuning in die volgende graad te verskaf. 'n Skedule vir moontlike terughouding moet teen die middel van Oktober van elke jaar aan die Opvoedkundige Hulpdiens (OHD), Distrikassesseringspan (DAS) en Distrikonderwyskoördineerder (DOK) gestuur word, tesame met die bogenoemde dokumente vir elke leerder. Die DAS sal dan elke leerder as 'n spesiale geval oorweeg en besluit of die leerders in die graad moet bly of aangestuur word. Indien besluit word dat die leerder teruggehou word moet 'n uitvoeringsplan oor hoe daar aan die leerder ondersteuning verleen sal word en oor wanneer en hoe daar aan die ouers/voogde oor die leerder se vordering verslag gelewer sal word, aan die begin van die volgende jaar deur die graadopvoeder(s) van die volgende jaar aangeteken word. Die ondersteuningsplan behoort uitvoerige besonderhede te verstrek oor:

- die spesifieke bykomende ondersteuning wat deur die leerder benodig word;
- die aard van die ondersteuning wat aan die leerder gebied moet word;
- en

- die plan ten aansien van hoe en wanneer daar oor die leerder se vordering aan die ouer(s) of voog(de) verslag gedoen sal word. (GDO 2000: 18 -19).

Die uitgangspunt van die onderwysowerhede dat leerders op hul eie tempo moet leer, nie langer as vier jaar in 'n fase mag bly en dat daar besonder goeie redes moet wees waarom leerders teruggehou is, is gegrond op die veronderstelling van Spady (1994: 10) dat alle leerders kan leer en suksesvol kan wees.

Die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat wat aan die einde van die AOO-band (Graad 9) toegeken word, sal akkreditasie van die NKR voorsien vir die einde van die verpligte skoolfase. Hierdie sertifikaat gee die leerder toegang tot die arbeidsmark en die VOO-band. Om die geldigheid en geloofwaardigheid van assessering en die AOO-sertifikaat te bekragtig, het die onderwysowerheid besluit op eksterne moderering sodat leerders 'n volwaardige en erkende kwalifikasie kan bekom (RSA 1998c : 15).

Die doel van die studie is om 'n program te ontwikkel vir die voorbereiding van opvoeders vir UGO. Opvoeders moet oor die kennis, vaardigheid en gesindheid beskik om die proses waar 'n leerder van een graad na 'n ander vorder, te fasiliteer. Die opleiding van opvoeders moet veral fokus op dié gevalle waar leerders meer of minder tyd benodig om prestasies te demonstreer. In dié gevalle moet opvoeders opgelei word in die hantering van dokumentasie, die proses van hulpverlening en die proses om met ouers, die skoolkliniek en ander belangstellende partye te skakel.

Slegs deur die proses van bekwaammaking van opvoeders kan die proses tot sy reg kom.

3.5.5.8 Assessering van leerders met spesiale onderwysbehoeftes

Leerders met spesiale onderwysbehoeftes insluitende begaafde en talentvolle leeders, sal op dieselfde wyse as ander leerders geassesseer word. Leerders

wat probleme met leer en ontwikkeling ervaar moet so vroeg as moontlik geïdentifiseer word, sodat die nodige ondersteuning aan hulle gebied kan word. Opvoeders, sowel as ouers wat daaglikse kontak met sulke leerders het, speel 'n baie belangrike rol in die assessering en identifisering van probleme. Ondersteunende dienste (kyk paragraaf 3.5.5.9), met spesiale assesserings-Metodes, kan genader word om die opvoeder by te staan om probleemareas te help identifiseer. Leerinstellings moet toesien dat leerondersteuning, reflektoring en rapportering deel van die assesseringsproses vorm. Die ondersteuningsdiens het 'n belangrike funksie om ouers en opvoeders in assessering by te staan en intervensiestrategieë te ontwikkel om assessering effektief te maak (RSA 1998c: 16). Intervensie en ondersteuning moet so gou as moontlik beplan, onderneem en noulettend gemoniteer word, want daar moet in gedagte gehou word dat 'n leerder slegs een maal in 'n fase teruggehou mag word. Indien 'n leerder langer in die fase gehou word, moet dokumentêre bewyse ter motivering, sowel as die aard van die ondersteuningsplan, voorgelê word (GDO 2000: 10). Leerders met spesiale behoeftes sal in die nuwe bedeling in die hoofstroomonderwys geakkommodeer word. Dit impliseer dat die leerders in gewone skole geakkommodeer moet word. Dit beteken dat die opvoeder in die gewone skool leerders met diverse behoeftes in een lokaal moet hanteer. Dieselfde opvoeder moet ook op grond van die ontwikkelingsvlak van leerders differensieer. Dit beteken verder dat die opvoeder heropgelei behoort te word om sodat hy/sy sensitief te wees teenoor leerderbehoefte en -ontwikkeling.

Vir hierdie studie is die opleiding van opvoeders om leerders met spesiale behoeftes te hanteer, van groot belang. Opvoeders moet dus toegerus word met die nodige kennis, vaardighede en gesindheid om dié leerders se belange die beste te dien.

3.5.5.9 Opvoederondersteuningspanne (OOS)

Die Nasionale Onderwysdepartement se Witskrif 5 oor Onderwys met Spesifieke Behoeftes (2000) het voorgestel dat 'n geïntegreerde gemeenskapondersteuningstelsel ontwikkel moet word wat voorkomend kan

optree en addisionele hulp aan opvoeders kan verskaf. Om dié voorstelle 'n werklikheid te maak, is 'n drie-vlakstruktuur daargestel vir die opvoedingsondersteuningsdienste wat beleid en 'n bestuursraamwerk voorsien. Dit is saamgestel uit 'n Distriksondersteuningsspan wat gelei word deur die EMDC (*Education Management District Centres*) wat ten doel het om kapasiteitsbou en hulp aan instellings te verleen, en instellinggebaseerde ondersteuningspanne (opvoedersondersteuningspanne) wat bestaan uit opvoeders, leerders, ouers en lede van die gemeenskap van 'n betrokke skool. Die doel van die opvoederondersteuningspanne is volgens die WKOD (2001: 2) "... *site-based problem-solving groups which function to support both learners, teachers and parents. The principle behind these support teams is to promote collaboration, teacher and learner problem-solving, and support the use of people's own expertise rather than deferring problem-solving to experts*". Hiermee wil die onderwysowerhede verseker dat leerders en opvoeders onmiddellik hulp ontvang en dat opvoeders vir mekaar moet ondersteunend. Met die ontwikkelingsinisiatief kan talente van opvoeders en gemeenskapslede deeglik ontgin word.

Verdere redes waarom OOS ingestel is, is die volgende:

- Die leerondersteunings- en ontwikkelingsdienste is so beperk dat dit nie meer in die behoeftes van 'n groot aantal leerders wat leer- en ontwikkelingsondersteuning benodig, kan voorsien nie.
- Die persentasie van leerders wat hulp benodig gaan vermeerder as gevolg van:
 - groterwordende klasse (opvoeder-leerder-ratio);
 - die feit dat leerders wat ondersteuning en ontwikkeling benodig dit nie meer en die klas sal ontvang nie.
 - hoofstroming; en
 - meertaligheid.
- Die vordering van leerders is prioriteit in die leerproses.
- Die instelling van OOS lei tot die verbetering in die identifisering van leerders met spesiale onderwysbehoefte, in onderrigtegnieke en die in ontwikkeling van die skool in sy geheel.

- Dit lei tot 'n meer omvattende en holistiese benadering van die leerder wat meebring dat opvoeders 'n beter begrip van die globale funksionering van die leerder ontwikkel.
- Dit bied die geleentheid om die sterk eienskappe van die opvoeder vas te stel en sodoende die opvoeder op die mees produktiewe wyse in die skool te gebruik.
- Ouerbetrokkenheid word bevorder.
- Leerders ontvang vroeër ondersteuning.
- Skolasties, emosionele, gedrags-, gesondheids-, maatskaplike, huislike, hulpbronne en kurrikulumaangeleenthede word aangespreek
- Dit vervul 'n voorkomende en ontwikkelingsrol.

Die OOS hou ook sekere voordele in vir opvoeders en leerders:

- Dit voorsien 'n forum waar opvoeders idees, kennis en vaardighede kan deel en kollegiale en emosionele ondersteuning kan bied en ontvang.
- Dit kan die werksomstandighede verbeter deurdat sake wat kommer wek daardeur hanteer word. Opvoeders kan sodoende van hul frustasies ontslae raak.
- In hierdie spanne kan die interpersoonlike en konsulerende vaardighede ontwikkel word.
- Leerders met een of ander probleem kan vroeër geïdentifiseer word en geskikte hulp kan aangebied word.
- Effektiewe ondersteuning van opvoeders kan hulle motiveer en moraal verhoog.
- Daar kan ook word na ander OOS'e uitgereik.
- Dit kan ondersteunend wees in die geheelskoolontwikkeling.
- Dit kan opvoeders ondersteun wat slegs opleiding in hoofstroomonderwys ontvang het, om met selfvertroue leerders met spesiale onderwysbehoefte te hanteer (WKOD 2001: 4; Creese, Daniels & Norwich 1997: 6).

Die OOS kan 'n effektiewe ondersteunings- en voorkomende meganisme wees wat doelgerigte leiding aan opvoeders, ouers en leerders kan voorsien. Hierdie liggaam kan ook net in sy doel slaag as daar direkte gemeenskapsbetrokkenheid is soos die skoolkliniek, adviseurs en ander gemeenskapsorganisasies. Die ondersteuningspanne sal ook deeglik gelei moet word om doelgerigte en ontwikkelingshulp te verleen.

Wat betref die voorbereiding van opvoeders in UGO is die OOS 'n meganisme waarin opvoeders deeglik opgelei moet word aangesien opvoeders direk daarby betrokke sal wees. Opvoeders moet dus oor die kennis en vaardigheid beskik om in die OOS te kan dien sodat dit as 'n effektiewe ondersteuningsmeganisme gebruik kan word om ouers, opvoeders en leerders in die onderrig- en leerproses te kan ondersteun.

3.5.5.10 Taalbeleid en onderwys

Kurrikulum 2005 is ontwerp binne die konteks van die Konstitusie van die Republiek van Suid-Afrika (1996), die Nasionale Onderwysbeleid Wet 27 van 1996 en die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 asook die Witskrif oor onderwys en Opleiding (1995). Al die dokumente onderskryf die beginsel van demokrasie, veeltaligheid en die belangrikheid van taal.

By die Nasionale Departement van Onderwys (NDE 1996c: 24) is daar geen twyfel oor die belangrikheid wat taal speel nie: *"... Language is central to learning and (that) it is through language that ideas are clarified and communicated. It acknowledges, moreover, that policies for language in education could affect learners' opportunities for cognitive development as well as their sense of identity and relative worth. Furthermore it could also shape economic and political power relationships in arenas outside school "*. Hierdie stelling maak dit baie duidelik dat taal van kardinale belang is vir die onderrig- en leerproses. In die lig van bogenoemde aanhaling en in ooreenstemming met die beginsels van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika wat handel oor taal, het die nasionale taalbeleid as doelstellings:

- Die bevordering van gelykberegting en betekenisvolle toegang tot onderwys;
- Die skepping van veeltaligheid as benadering tot taal in die onderwys;
- Die bevordering en ontwikkeling van amptelike tale (Afrikaans, Engels, isiNdebele, Sesotho, Sesotho sa Leboa, siSwati, Xitsona, Setswana, Tshivenda, isiXhosa en isiZulu);
- Die ondersteuning vir die onderrig en leer van ander tale wat deur leerders verlang of deur gemeenskappe in Suid-Afrika gebruik word, insluitende tale wat vir godsdienstige doeleindes of in die internasionale handel en kommunikasie gebruik word, maar ook gebareteale.
- Die teenwerking van nadele wat as gevolg van verskille tussen moedertale en onderrig- en leertale mag ontstaan (NDE 1996c: 25).

Bogenoemde doelstelling vorm ook die onderbou van die nasionale taalbeleid en van die beleid om veeltaligheid te bevorder. Die nasionale beleid wat norme en standaarde vir taalgebruik en taalonderrig in onderwysinrigtings bepaal, moet gerig wees op die bevordering en ontwikkeling van alle amptelike tale, die nie-vermindering van taalregte, die gelyke behandeling van amptelike tale en veeltaligheid (RSA 1995a: 43).

Die onderwysbeleid maak voorsiening vir die reg om onderrig te ontvang in die taal wat die leerder verkies indien dit moontlik is. Dié reg sluit in 'n ouer/voog se keuse van moedertaalonderrig vir 'n kind se opvoeding. Indien dit egter nie uitvoerbaar is vir 'n skool om 'n bepaalde taalmedium wat deur die leerder gekies word aan te bied nie, berus die onus by die aansoeker om die taalvoorkeur te verander of na 'n skool te gaan waar die taalvoorkeur geakkommodeer kan word. Skole word aangemoedig om meer as een taalmedium aan te bied ten einde voorsiening te maak vir die leerder se reg op die keuse van sy /haar taalmedium (RSA 1995a: 43).

Vogens die Nasionale Departement van Onderwys se taalbeleid behels die volgende: Grondslagfase (Grade 1 + 2) moedertaalonderrig. Vanaf Graad 3 moet alle leerders in hul moedertaal onderrig word en verder onderrig

ontvang in 'n addisionele taal. In hul intermediêre en Senior Fase moet ten minste twee tale aangebied word (NDE 1999: 22).

Kurrikulum 2005 onderskryf die beginsels van veeltaligheid. Opvoeders moet dus opgelei en aangemoedig word om veeltaligheid binne die skoolopset te bevorder.

Dit blyk uit die voorafgaande dat kurrikulumontwerp 'n duidelike visie en deeglike beplanning vereis ten einde die verskillende komponente as 'n werkbare eenheid te laat funksioneer. Vir effektiewe kurrikulumontwerp is dit belangrik dat opvoeders 'n deeglike kennis moet hê van die verskillende komponente. Kurrikulum 2005 en ook oor die nodige vaardighede moet beskik om die kurrikulum in sy volle konteks te verstaan en dit op mikrovlak toe te pas.

3.6 DIE DISSEMINASIEPROSES VAN KURRIKULUM 2005

Die proses van kurrikulumdisseminasie volg op die proses van kurrikulumontwerp. Kurrikulumdisseminasie behels volgens Carl (1986: 38) die gereed-making en voorbereiding van die verbruikers van die kurrikulum deur die verspreiding of bekendmaking van inligting, gedagtes en begrippe om alle betrokkenes gereed te maak vir en op hoogte van die beoogde kurrikulum en om hulle ophoogte te bring. Hierdie is dus 'n kardinale stap in die implementering van 'n nuwe kurrikulum.

In Februarie 1996 het die Minister van Onderwys aangekondig dat 'n nuwe kurrikulum in Suid-Afrika infaseer gaan word . Die nuwe kurrikulum, bekend as Kurrikulum 2005, was die poging van die Nasionale Departement van Onderwys om, onderwys in Suid-Afrika te transformeer.

Die enorme taak het nie net behels dat die nuwe kurrikulum aan ouers, 375 000 opvoeders en meer as 12 miljoen plus leerders dissemineer moes word nie, maar ook dat 'n paradiemaskuif by opvoeders ten opsigte van onderrig en leer teweeggebring moes word (NDE 2000c: 29). Om hierdie taak met visie

en missie aan te pak het die Nasionale Departement van Onderwys in 1996 met 'n implementeringsplan vir Kurrikulum 2005 na vore gekom. Volgens hierdie plan (Diagram 3.4) sou twee grade per jaar geïmplementeer word.

TABEL 3.4 BEPLANDE INFASERING VAN KURRIKULUM 2005

GRADE	JAAR VAN IMPLEMENTERING
1 en 7	1998
2 en 8	1999
3 en 9	2000
4 en 10	2001
5 en 11	2002
6 en 12	2003

(NDE 1996b: 36)

As gevolg van vele tegniese en implementeringsprobleme kon bogenoemde plan nie uitgevoer word nie. Ná wye konsultasie het die Nasionale Departement van Onderwys in April 1997 met 'n nuwe implementeringsplan na vore gekom. Met die nuwe plan sal Kurrikulum 2005 soos volg infaseer word (Tabel 3.5).

**TABEL 3.5 DIE 2001 BEPLANDE INFASERING VAN UITKOMS -
GEBASEERDE ONDERWYS**

GRAAD	JAAR VAN IMPLEMENTERING
R - 3	2004
4 – 6	2005
7	2006
8	2007
9	2008

(RSA 2001: 89)

Oor die implementering van VOO (Verdere Onderwys en Opleiding) is daar nog onsekerheid aangesien dit nog nie as beleid goedgekeur is nie.

Die Nasionale Departement van Onderwys is daarvoor verantwoordelik om die nodige ondersteuning aan die implementeringsproses te verleen om die publiek in te lig oor Kurrikulum 2005 deur middel van vergaderings, inligtingsmateriaal, hulplyn, die gedrukte media, 'n loodsprojek, die elektroniese media, opleiding en nie-regeringsorganisasies.

Met die aanvang van die disseminasieproses het die Nasionale Departement van Onderwys beheerliggame van skole by die proses betrek. 'n Taakspan is saamgestel om deur middel van vergaderings direkte kontak met ouers te maak om hul in te lig oor Kurrikulum 2005. Die kontakssessies het ook ten doel gehad om ouers aan te moedig om by die opvoedingsproses betrokke te raak.

Die Nasionale Departement van Onderwys het ook materiaal in die vorm van boekies en pamflette beskikbaar gestel wat aspekte soos assessering, die beginsels en filosofie van uitkomsgebaseerde onderwys, skoolbestuur en klaspraktyk gedek het. 'n Hulplyn is opgerig om ouers, opvoeders en die breë publiek se vrae ten opsigte van Kurrikulum 2005 te beantwoord (NDE 1997d: A).

Aangesien so baie ouers en opvoeders binne 'n beperkte tyd bereik moes word is die gedrukte media ingespan om die Nasionale Departement van Onderwys in sy taak te ondersteun. Alle hoofkoerante in alle provinsies het artikels, positief of negatief, oor Kurrikulum 2005 gepubliseer. In samewerking met die *Media in Education Trust* (MET), befonds deur die United States Agency for International Development (USAID), is die *Curriculum 2005 Newspaper Supplement* geskep wat ouers, opvoeders en leerders baie meer spesfiek ingelig het oor Kurrikulum 2005. Die *Curriculum 2005 Newspaper Supplement* was versprei in die *Daily News*, *Sowetan*, *Evening Post*, *Klerksdorp Record* en *Diamond Fields Advertiser*. 'n Addisionele 430 000 kopieë van die *Curriculum 2005 Newspaper Supplement* was direk aan opvoeders beskikbaar gestel (NDE 1997e: A). Verder was daar op 'n gereelde grondslag byvoegsels tot koerante asook nuusblaaie

soos *The Teacher en The Voice* ingespan om mense in te lig oor Kurrikulum 2005.

Voordat enige nuwe projek geïmplementeer word, behoort dit eers getoets te word. 'n Loodsprojek is op 13 Augustus 1997 deur die Nasionale Departement van Onderwys van stapel gestuur waar 30 primêre skole in elke provinsie geïdentifiseer is, wat min of meer verteenwoordigend van skole in die provinsie was. Vir die doel van die projek is 'n wye reeks opvoedkundige en leerderondersteuningsmateriaal ontwikkel. Aan elke provinsie waar die provinsiale onderwysdepartement vir die organisering van die projek verantwoordelik was, is 150 kopieë van elk van die drie handleidings gestuur sowel as 5 000 kopieë van elk van die drie leerdergidse wat gehandel het oor die programorganiseerders, naamlik sport en beweging, besoedeling en vervoer. Elke provinsie het ook 150 kopieë ontvang van die Grondslagfase dokument. Met die loodsprojek is ongeveer 270 opvoeders bereik (NDE 1997e: A). Die verspreiding van dokumente en die kontakssessies met soveel opvoeders en ouers was die het baie bygedra om dialoog oor Kurrikulum 2005 aan die gang te sit. Die ondersteuningsmateriaal en handleidings het ook 'n ontwikkelingsfunksie vervul aangesien opvoeders dit as bron kon gebruik om eie onderrig- en leermateriale te ontwikkel (NDE 2000c: 23).

Innoverende opvoedkundige radio- en televisieprogramme soos *Take 5*, *School TV*, *Yizo Yizo*, *Sesame Street* en *Educators Express* was ook ingespan. Hierdie programme het alle sektore in die onderwysstelsel ondersteun (NDE 2000c: 23).

Indiensopleiding van opvoeders word deur die Nasionale Departement van Onderwys beskou as een van die hoofpilare in die proses van disseminasie en implementering. Die strategieë in die proses van oriëntering en opleiding van opvoeders vir Kurrikulum 2005 het 'n loodsprogram vir en indiensopleiding van opvoeders behels.

Die indiensopleidingsproses het bestaan uit:

- 'n voorbereidingsfase gerig op meer as 300 000 opvoeders vir uitkomsgebaseerde onderwys
- 'n nasionale meganisme vir opleiding in die Grondslagfase en Intermediêre Fase
- die verspreiding van beleidsdokumente, geïllustreerde leerprogramme en leerderondersteuningsmateriaal
- 'n evaluasie- en moniteringsmeganisme (NDE 2000a: 23).

Die Nasionale Departement van Onderwys het in samewerking met die *Media in Education Trust* (MET), 20 amptenare van elke provinsie van met die basiese kennis van uitkomsgebaseerde onderwys voorsien. Die opgeleide amptenare was dan onder meer verantwoordelik vir die opleiding van distriksamptenare en dié weer vir die opleiding van opvoeders in hul distrik. Hierdie opleidingsmetode staan bekend as die “*Cascade Model*”.

Die proses van oriëntering en opleiding was deur die Nasionale Departement van Onderwys gekoördineer, maar die provinsiale Onderwysdepartemente was verantwoordelik vir die implemenring van Kurrikulum 2005 asook vir die verspreiding van ondersteuningsmateriaal. In 1998 is daar herbesin oor die rol van die provinsiale onderwysdepartemente en is besluit dat provinsiale amptenare deel moet wees van die proses om opleidingsdokument te ontwikkel. Verdere inisiatiewe ná 1998 was dat seker provinsiale onderwysdepartemente in skooltyd opleidingssessies aangebied het wat drie tot vyf dae geduur het.

Die aanpassing ten opsigte van opleiding was gemaak omdat die “*Cascade Model*” nie aan die vereistes voldoen het nie. Die kritiek teen die model was dat amptenare wat opgelei was, nie begrippe in konteks kon plaas en 'n positiewe klimaat en opsigte uitkomsgebaseerde onderwys skep nie. Dit het gelei tot 'n vervlakking van begrip en verkeerde interpretasies van belangrike inligting (NDE 2000a: 52-53).

'n Ander rede wat aangevoer is waarom indiensopleiding soveel probleme ondervind het was dat die Nasionale Departement van Onderwys nie beskik het oor 'n geïntegreerde opvoederontwikkelingstrategie beskik het nie.

Die vennootskappe wat gesluit was met nie-regeringsorganisasies (NGO's) soos die Media in Education Trust (MET), Independent Examination Board (IEB), Programme for Technological Careers (Protec) en READ gesluit is, het 'n grootse bydrae gelewer tot die ontwikkeling van ondersteuningsmateriaal vir indiensopleiding van opvoeders wat die proses van implementering versterk het (NDE 2000a: 60). Vennootskappe was ook gesluit met die Uitgewersassosiasie van Suid-Afrika oor die ontwikkeling van ondersteuningsmateriaal.

Samevattend kan gesê word dat die Nasionale Departement van Onderwys 'n intensiewe disseminasieprogram ontwerp het. Die omvattende bronmateriaal is ook in 10 inheemse tale (met ander woorde tale anders as Engels), vertaal sodat die meeste mense inligting oor Kurrikulum 2005 in hul moedertaal kon ontvang. Hoewel beleidsdokumente en inligting beskikbaar was, was die taal in dokumente kompleks en onverstaanbaar. Die grootste enkele rede waarom die disseminasie nie suksesvol was nie, was dat omdat die oriënterings- en indiensopleidingsprogramme en die vrese van die opvoeders besweer het nie en meer verwarring geskep het.

Hierdie standpunt stem ooreen met die bevindinge van Carl, Roux en Smit (2000) en Tyler (1998). Tyler (1998: 88) het in navorsing in die George-streek bevind dat opvoeders nie voldoende opgelei was in die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding nie. Hy was van mening dat die negatiewe houding van opvoeders ten opsigte van UGO verander kon word deur reg aan die hele proses van disseminasie deur deurlopende indiensopleiding, oriëntering en leidinggewing aan opvoeders.

In die lig van bogenoemde standpunte van Carl, Roux en Smit (2000) en Tyler (1998), poog hierdie studie om 'n program te ontwikkel waarin opvoeders voorberei en opgelei word om die uitkomsgebaseerde benadering effektief in die klaskamer toe te kan pas.

Nadat opvoeders vir die beoogde nuwe kurrikulum voorberei is, volg die fase van implementering. Dit word gevolg word deur evaluering, alhoewel evaluering ook deurlopend in die kurrikulumontwikkelingsproses behoort plaas te vind.

3.7 DIE IMPLEMENTERING- EN EVALUERINGSPROSES VAN KURRIKULUM 2005

Carl (1986: 44) beskou kurrikulumimplementering as die toepassingsfase wat nie net die skool se breë Kurrikulum nie, maar ook nie elke vakkurrikulum en elke leseenhed omvat. Marsh en Willis (1995:205) onderskryf bogenoemde standpunt deur aan te voer dat: “ ... *curriculum implementation is the translation of a written curriculum into classroom practices* ”. Dit beteken dat die voorbereidingsproses van opvoeders wat by kurrikulumdisseminasie begin is, by implementering voortgesit word. Volgens Carl (1986: 46) is evaluering 'n deurlopende proses. Dit is 'n integrerende deel van elke fase van kurrikulumontwikkeling. Daarom is die evaluering van implementering van kardinale belang om te bepaal of die verwagte uitkomst 'n werklikheid geword het. In die lig bogenoemde sal die implementering- en evalueringsproses van Kurrikulum 2005 ondersoek word.

Van die begin af is baie probleme ervaar met die proses van implementering van Kurrikulum 2005 (NDE 2000 a: 3). Volgens Carl, Roux en Smit (2000: 2) blyk dit dat die disseminasieproses ten opsigte van Kurrikulum 2005 nie baie effektief was nie. Die belangrikste vorm van kritiek was dat die Nasionale Departement van Onderwys oorhaastig was met die implementering van Kurrikulum 2005 wat 'n gevoel van onsekerheid, onduidelikheid en magteloosheid by talle opvoeders geskep het (Carl, Roux en Smit 2000: 2).

Navorsing aangaande die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad Een in Suid-Afrika gedurende 1998 is onderneem deur die Nasionale Professionele Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika (NAPOSA 1998: 8 - 24) die *Centre for Educational Research Evaluation and Policy (CEREP)* (Jansen 1999: 206 –210) en Tyler (1998: 89). Daar is duidelike ooreen-

komste tussen die bevindinge van bogenoemde navorsing. Die navorsing toon duidelik aan dat die voorbereidingsproses van opvoeders onvoldoende was en dat daar onkunde by opvoeders was om Kurrikulum 2005 in die klaskamer te implementeer. Dit was dus duidelik dat daar 'n behoefte was om bogenoemde probleemareas aan te spreek. Wat hierdie studie betref poog die navorser juis om die probleemareas wat hierbo uitgelig, is aan te spreek.

Gedurende die jaar 2000 het Carl, Roux en Smit en die Kurrikulumhersienningskomitee verslae uitgebring oor die implementering van Kurrikulum 2005 wat die bevindinge van bogenoemde navorsing bevestig het. Die navorsing van Carl, Roux en Smit (2000) het deur middel van vraelyste, onderhoude en 'n drie-dag werkseminaar geskied. Hulle bevindinge sluit die volgende in:

- Die meeste respondente het aangetoon dat hulle 'n gebrekkige kennis het van Uitkomsgebaseerde Onderwys en kernbegrippe.
- Opvoeders was oningelig oor kurrikulum 2005 wat gelei het tot onsekerheid ten opsigte van die aanbieding van en benadering tot onderrig.
- Sommige respondente het aangedui dat hulle by Uitkomsgebaseerde Onderwys sou aanpas en verandering sou kon hanteer.
- 'n Beduidende aantal respondente het aangetoon dat hulle probleme ervaar het met opleidingsprogramme en dat dit problematies was om die opleiding wat hulle ontvang het te implementeer. Respondente het ook aangetoon dat opleiding nie hul persepsie van Uitkomsgebaseerde Onderwys verander het nie.
- Die meeste respondente was positief oor die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in skole maar was minder positief oor die groot klasse, die gebruik van hulpbronne en negatiewe fasiliteerders.
- Respondente het aangetoon dat die Onderwysdepartement nie die disseminasieproses optimaal benut het nie en dat inligting by skole op beperkte wyse aan opvoeders deurgegee was.
- Respondente het aangedui dat die gedrukte media en omsendbriewe 'n betekenisvolle bydrae maak het om inligting deur te gee.

- Respondente het aangedui dat daar 'n groot behoefte was oor riglyne vir deurlopende assessering.
- Die verslag het ook die volgende probleemareas geïdentifiseer: groot klasse, dissipline, assessering, kernbegrippe, hantering van vernuwing, beplanningsvaardighede, kurrikulumvaardighede en praktiese voorbeelde van leerervarings.

Die bevindinge van Carl et al. (2000) het duidelike ooreenkomste met die vorige navorsing. Die bevindinge bevestig dat opvoeders probleme ervaar het met opleidingsprogramme en om die opleiding wat hulle ontvang het in die klaskamer te implementeer.

Wat betref die voorbereiding van opvoeders vir UGO het Carl et al. (2000: 8-9) bevind dat 'n weldeurdagte en deeglik beplande voorbereidingsprogram 'n doeltreffende meganisme is om die persepsie van opvoeders te verander, insigte te verbreed, hul vlak van kennis te verhoog en hul meer gemotiveerd te maak om veranderinge te implementeer. Hierdie studie poog om die leemte ten opsigte van voorbereiding van opvoeders aan te spreek.

In die lig van die geweldige kritiek op en die voorgenoemde ten opsigte van probleme met Kurrikulum 2005, het die Minister van Onderwys op 8 Februarie 2000 'n Kurrikulumhersieningskomitee aangestel wat die volgende bevindinge gemaak het:

- Opvoeders steun die beginsels van leerderdeelname, aktiwiteits-gebaseerde onderrig, relevansie, buigsaamheid, insluiting, holistiese ontwikkeling, kritieke denke en integrasie.
- Opvoeders het 'n beperkte begrip van die beginsels van Kurrikulum 2005.
- Die taal en terminologie van Kurrikulum 2005 is te kompleks is.
- Daar is 'n swakheid in ontwerpkenmerke wat opvolging, tempo en progressie aandui.
- Daar is 'n swak skakeling tussen Kurrikulum 2005 en die assesserings-beleid.

- By indiensopleiding is te min aandag aan assessering gegee.
- Die opleiding is onvoldoende.
- Opvoeders ervaar probleme met die beskikbaarheid, kwaliteit en die gebruik van ondersteuningsmateriaal.
- Opvoeders beskik nie oor die nodige vaardighede om materiaal te ontwikkel nie.
- Die opvolgondersteuning is onvoldoende.
- Die tydskedules is onrealisties is (NDE 2000a: 2 – 4).

Ná vele ondersoeke, bevindinge en aanbevelings het die kurrikulumhersieningskomitee aanbevelings gemaak ten opsigte van die struktuur, die ontwerp en die implementering. Ten opsigte van dié struktuur en ontwerp is aanbevelings gemaak oor hoe Kurrikulum 2005 vir die 21ste eeu (Kurrikulum 21) aangepas kon word. 'n Nasionale Kurrikulumstelling wat uit vier kernontwerpkenmerke bestaan wat die agt ontwerpkenmerke van Kurrikulum 2005 vervang moes ontwikkel word. Tabel 3.3 toon die verskille tussen Kurrikulum 2005 en Kurrikulum 21.

Ten opsigte van implementering het dié Komitee aanbeveel dat meer aandag gegee word aan:

- opvoederoriëntering en -opleiding
- ondersteuningsmateriaal
- nasionale, provinsiale en distriktvlak ondersteuning
- tempo en omvang (NDE 2000 a: 5).

Met hierdie bevindinge en aanbevelings word erken dat daar probleme ervaar is met die implemetering van Kurrikulum 2005 en dat oorhaastige implementering die negatiewe persepsie van opvoeders versterk het. Die bevindinge en aanbevelings van die kurrikulumhersieningskomitee versterk die standpunt van die navorsing dat 'n meer doeltreffende voorbereidingsproses die implementering van Kurrikulum 2005 sal vergemaklik.

Samevattend kan gesê word dat dit te wagte was dat die implementering van Kurrikulum 2005 nie sonder kritiek en probleme sou plaasvind nie. Bogenoemde navorsing toon duidelik die probleemareas aan wat ondervind is met die implementering van Kurrikulum 2005. Een van die groot leemtes wat deur die navorsing uitgelig is, is dat die voorbereidingsproses van opvoeders vir UGO onvoldoende was en dat opvoeders nie oor die nodige kennis en vaardigheid beskik het om Kurrikulum 2005 toe te pas nie. Hierdie leemte is die fokuspunt van hierdie studie.

3.8 SAMEVATTING

Daar is gepoog om in hierdie hoofstuk 'n beskrywing te gee van die nuwe kurrikuleringspraktyk en -proses (Kurrikulum 2005) in die Republiek van Suid-Afrika. Die nuwe kurrikuleringspraktyk was 'n direkte uitvloeisel van die nuwe politieke bedeling wat Suid-Afrika ná 1994 ervaar het. Kurrikulum 2005 het ontstaan uit die prosesse wat ontwerp was om, deur die NKR, onderwys en opleiding te integreer. Volgens die Minister van Onderwys (Garson 2000: 7) was “ *...Curriculum 2005 an attempt to transform education to the human rights-inspired, lively, activity-based, colourful, learner-centred and entrepreneurial activity that it should be for all learners* ”. Hierdie kurrikulum moet dus die leerder die fokuspunt maak.

Kurrikulum 2005 word gekenmerk as 'n geïntegreerde sisteem van onderwys en opleiding, gebaseer op 'n uitkomsgerigte benadering tot onderrig en leer, en met duidelike beginsels wat lewenslange leer en leergesentreerdheid onderskryf. Met voorgenoemde kenmerke as onderbou het Kurrikulum 2005 ten doel om leerders te bemagtig met die nodige kennis, vaardigheid en waardes om die uitdagings van die vinnig veranderende wêreld van werk te aanvaar en om hul plek in die gemeenskap vol te staan.

Te midde van al die veranderings en vernuwings is die opvoeder 'n onontbeerlike komponent om Kurrikulum 2005 in die praktyk te laat slaag. Om dié rede is dit uiters belangrik dat elke opvoeder in die praktyk kurrikulumbekwaam gemaak word deur doeltreffende voorbereidings- en

opleiding- en opvolgprogramme. Om die implementeringsproses vlot te laat verloop moet opvoeders die kurrikulumpraktyk verstaan en onderlê word in vernuwende onderrigstrategieë en deurlopende assessering.

In hierdie hoofstuk(drie) kan die volgende as kernbeginsels vir die voorbereiding van opvoeders beskou word:

- **Die voorbereiding moet ook die professionele ontwikkeling van die opvoeder ten doel hê:**

Om as opvoeder professioneel op te groei en te ontwikkel is dit essensieel vir opvoeders om kennis, begrip en vaardighede te hê om kurrikulumontwerp, -disseminasies, -implentering en -evaluering. Dié kennis, begrip en vaardighede kan benut word ten opsigte van die breë skoolkurrikulum sowel as in elke leerervaring.

- **Die optimale ontwikkeling van menspotensiaal is noodsaaklik:**

Kurrikulum 2005 poog om deur middel van die beginsels van lewenslange leer, leerdergesentreerdheid, en resultaatgeoriënteerdheid, die fokus te plaas op die ontwikkeling van menspotensiaal in Suid-Afrika. Die kurrikulum het dus ten doel om die volle potensiaal van elke leerder te ontwikkel. Om dié rede vorm uitkomsgebaseerde benadering die onderbou van Kurrikulum 2005.

- **Opvoedervoorbereiding moet deur 'n duidelike visie gerig word:**

Aangesien die uitkomsgebaseerde benadering'n totaal nuwe onderwysstrategie is, is dit essensieel dat die persepsies van opvoeders verander word sodat hulle eienaarskap kan aanvaar. Opvoeders moet bewus gemaak word van die rasionaal vir verandering van die nuwe kurrikulum en watter voordele die inhoud vir die leerder en die onderwys inhou.

- **Optimale opvoederbetrokkenheid by kurrikulum is belangrik:**

Om opvoederbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling te bevorder is dit noodsaaklik dat opvoeders kennis dra van die kurrikulumproses en -strukture. Waardevolle insette kan deur opvoeders op grondvlak gemaak word.

- **Vir optimale funksionering moet opvoeder op hoogte wees van nuwe onderwysontwikkeling:**

Om as opvoeder optimaal te kan funksioneer noodsaak deeglike kennis van die huidige onderwysontwikkeling. Opvoeders moet dus kurrikulumbekwaam gemaak word om verandering te kan hanteer. Opvoeders moet dus die kurrikulum interpreteer, ontwikkel en implementeer.

- **Veranderinge en vernuwing ten opsigte van die leerproses:**

Opvoeders moet onderleg wees ten opsigte van die nodige kennis, begrippe en vaardighede. In die voorbereidingsproses moet opvoeders onderlê word om hul onderrig en assessering aan te pas om uitkomsgebaseerd te wees.

- **Begrip ten opsigte van kurrikulumkonteks en opvoedersrolle:**

Die nuwe konteks waarmee opvoeders vertrou moet wees, sal in die voorbereidingsproses in ag geneem moet word. Opvoeders moet ook begrip hê van die verskillende opvoedersrolle soos uiteengesit in die dokument *Norms and Standards for Educators* (RSA 2000a: 3-14). Opvoeders moet ook bewus wees van die verskillende waardes wat onderliggend aan Kurrikulum 2005 is.

- **Uitkomsgebaseerde Onderwys:**

Effektiewe disseminasie is basis van effektiewe kurrikulumontwikkeling en -implementering. Opvoederontwikkeling is dus van kardinale belang om uitkomsgebaseerde onderwys in skole tot sy reg te laat kom. Die ontwikkeling van 'n kurrikulumraamwerk het juis ten doel om die kurrikulumbehoefte van opvoeders aan te spreek.

Die toepaslike aspekte van opvoederontwikkeling word in die volgende hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 4

ALGEMENE PERSPEKTIEWE OP OPVOEDERONTWIKKELING

4.1 INLEIDING

Met die nuwe onderwysbedeling is Suid-Afrika het die klem verskuif vanaf 'n inhoudsgebaseerde na 'n uitkomsgebaseerde benadering, waar gefokus word op lewenslange leer, leerdergesentreerdheid en uitkomste gefokus word. Die klemverskuiwing in die onderwys vereis dus ook 'n paradigmaskuif by opvoeders.

Nieteenstaande die klemverskuiwing, kan die rol van die opvoeder in onderrig en leer nie genoeg beklemtoon word nie. Carl (1998: 3) stem hiermee saam deur te sê dat opvoeders kernrolspelers in die hantering van kurrikulumuitdagings is. Vakalisa (2000: 19) ondersteun die standpunt en is van mening dat “ ... *no school curriculum is operationalised without the teachers* ”. In die dokument, *Norme en Standaarde vir Opvoeders* (RSA 2000a: 13), word ook erkenning gegee aan die kernrol van opvoeders. Dit is egter 'n ope vraag of opvoeders met die implementering van Kurrikulum 2005 in staat was om hul taak (rolle) doeltreffend uit te voer. Die doeltreffende uitvoering van opvoeder se taak hou direk verband met hulle voorbereiding daarvoor.

Potenza en Mongokolo (1999: 236) is van mening dat opvoedersbetrokkenheid en -ontwikkeling 'n nagedagte in die proses van die ontwikkeling van die nuwe kurrikulum was, met ander woorde dat dit oënskynlik nie aanvanklik 'n hoë prioriteit geniet het nie. Werkswinkels wat deur die onderwysowerhede aangebied was vir die heropleiding van opvoeders vir UGO, het min aandag gegee aan opvoederontwikkeling (Pitthouse 2001: 154). Die Kurrikulum - hersieningskomitee (NDE 2000: 55) het met die evaluering van die implemen-

tering van Kurrikulum 2005 bevind dat die afwesigheid van 'n geïntegreerde opvoederontwikkelingstrategie negatief ingewerk het op die implementering van Kurrikulum 2005. Uit bogenoemde is dit duidelik dat opvoederontwikkeling essensieel is vir die suksesvolle implementering van 'n nuwe kurrikulum.

In die voorbereidingsproses van opvoeders is dit noodsaaklik dat elke opvoeder nie net 'n ontvanger van kurrikula moet wees nie, maar ook ontwikkelaars en bemagtigde kurrikulumagente in die ware sin van die woord (Carl 1998: 3). Harley en Parker (999: 194) beaam die standpunt en is van mening dat: “ ... *teacher development for OBE is a lot more complex than being a matter of 'training' teachers* ”. Om aan hierdie eise te kan voldoen vereis dat opvoeders 'n grondige kennis moet hê van kurrikulumontwikkeling. 'n Weldeurdagte en goed beplande voorbereidingsprogram of opvoederontwikkelingstrategie is noodsaaklik om opvoeders kurrikulumbe-kwaam te maak sodat Kurrikulum 2005 effektief in die klaskamer toegepas kan word.

Om so 'n program te kan ontwikkel is dit noodsaaklik om enkele aspekte rondom opvoederontwikkeling toe te lig.

4.2 OPVOEDERONTWIKKELING

4.2.1 Inleiding

Die kwaliteit van opvoeders is een van die belangrikste determinante vir skoolverbetering, gehalte-onderwys en implementering van 'n nuwe kurrikulum. Om dié rede, sê Steyn (1999: 206) is dit *belangrik* “ ... *to focus the attention and energies on the improvement of people* ”. Die sukses van die nuwe kurrikulum hang dus af van die opleiding en ondersteuning wat opvoeders sal ontvang en die wyse waarop opvoeders hulpbronne tot hul beskikking aanwend om die kurrikulum te implementeer. Die nuwe uitkomsgebaseerde kurrikulum stel baie hoë eise aan die opvoeder en intensiewe opvoederontwikkeling is 'n prioriteit vir die voorbereiding van opvoeders met die oog op die suksesvolle implementering van UGO. Vir die

sukcesvolle implementering van die nuwe kurrikulum is dit uiters belangrik dat opvoeders bekwaam gemaak word met die nodige kennis, vaardighede en waardes. Om die proses, aard en wese van opvoederontwikkeling te verstaan is dit nodig om te verstaan wat met opvoederontwikkeling bedoel word.

4.2.2 Wat is opvoederontwikkeling?

In die literatuur (Craft 1996, Head en Taylor 1997, Craig, Kraft en Du Plessis 1998, Ganser 2000, Clement en Vandenberghe 2000) verwys 'n verskeidenheid terme na die begrip, byvoorbeeld opvoederontwikkeling. Dit word onder meer "professionele ontwikkeling van opvoeders", "opvoeder professionele ontwikkeling" en "deurlopende professionele ontwikkeling" genoem. Vir die doel van hierdie studie sal die term "opvoederontwikkeling" gebruik word.

Die volgende dui die verskillende interpretasies en betekenismoonlikhede wat aan dié konsep verleen word: Head en Taylor (1997:1) beskou opvoederontwikkeling byvoorbeeld as "*... the process of becoming the best kind of teacher that I personally can be*". Craig, Kraft en Du Plessis (1998: 1) beskou opvoederontwikkeling as 'n kontinuum van leer. Ganser (2000: 6) is weer van mening dat opvoederontwikkeling in omvang komplekser is as personeelontwikkeling en dat dit informele aktiwiteite soos die lees van professionele publikasies en die bywoning van professionele vergaderings insluit. Burke (2000: 29) sien opvoederontwikkeling as 'n "*planned, comprehensive, and systematic program designed by the system to improve all school personnel's ability to design, implement and assess productive change in each individual and in the school organization*". Die Nasionale Departement van Onderwys (RSA 2000a: 9) beskou opvoederontwikkeling as die : "*... ongoing education and training of educators as a continuum, including both pre - service and in - service education and training*". Uit hierdie sienings is dit duidelik dat opvoederontwikkeling 'n omvattende begrip is wat vele fasette insluit.

In opvoederontwikkeling val die klem op die deurlopende ontwikkeling van die individu en uiteraard ook organisasie omdat laasgenoemde baat kan vind by so 'n proses. Opvoederontwikkeling word ook beskou as selfontwikkeling aangesien groei by individue slegs plaasvind indien daar 'n persoonlike en professionele behoefte ontstaan en waar individue verantwoordelikheid vir eie groei en ontwikkeling aanvaar (Steyn 1999: 207).

Om dié rede argumenteer Head en Taylor (1997:1) dat opvoederontwikkeling 'n proses van selfvertroue is, *"because it is through questioning old habits that alternative ways of being and doing are able to emerge"*.

Volgens Marshall is die proses van verandering (1998: 329) is slegs moontlik indien die hele skool (organisasie) gefokus is op deurlopende kwaliteitverbetering en deurlopende prosesverbetering. Opvoedersontwikkeling moet dus geïntegreer word met die ontwikkelingsproses en aktiwiteite van die skool (organisasie) op alle vlakke:

- Op organisasie- of makrovlak behoort opvoederontwikkelingsaktiwiteite die skool (organisasie) te ondersteun in die ontwikkeling van 'n beleidsraamwerk en organisasie-infrastruktuur, om die skool se visie en doelstellings te laat realiseer (Marshall 1998: 309). Faasen (1988: 83 - 86) is van mening dat die trefwydte van organisasie-ontwikkeling nie net beperk is tot die waarneembare strukture en aksies nie, maar dat dit ook sisteme van dieperliggende persoonlike waardes, gevoelens, persepsies en houdings, asook sosiale groepsnorme raak.
- Op die groep- of mesovlak behoort opvoederontwikkelingsaktiwiteite te fokus op die ondersteuning van werkgroepe en spanne soos 'n vakspan in 'n skool om meer effektief te funksioneer as 'n leergroep. Om dit te kan doen moet areas van die groep wat verbeter moet word geïdentifiseer en aangespreek word om sodoende die groep se visie en doelstellings te realiseer (Marshall 1998: 329).
- Op die individuele- of mikrovlak behoort opvoederontwikkelings-

aktiwiteite te fokus op die ondersteuning van individue om kennis en vaardighede te ontwikkel om sodoende in hul onderrig te vorder en om hul persoonlike visie en doelstellings binne die organisasie se konteks te realiseer (Marshall 1998: 329). Opvoederontwikkeling op die verskillende vlakke het gesamentlik ten doel om die opvoeder se kennis, vaardigheid en houding binne beide skool- en onderwyskonteks te ontwikkel.

In aansluiting by die standpunte van Marshall (1998) is Sparks (1996: 260) van mening dat opvoederontwikkeling gebaseer is op drie basiese idees, te wete resultaatgedrewe onderwys, sisteemdenke en konstruktivisme. Die hooffokuspunkte volgens dié drie basiese idees is dat:

- daar aandag gegee word aan die behoeftes van beide die organisasie en die individu;
- die personeelontwikkelingspogings 'n duidelike plan van aksie moet hê;
- groter fokus op leerderbehoefte en leeruitkomste moet wees;
- 'n ondersoekbenadering deur opvoeders gevolg moet word in die onderrig- en leerproses;
- dit beide generiese en inhoudspesifieke pedagogiese vaardighede insluit;
- daar groter erkenning gegee moet word aan opvoederontwikkeling as 'n essensiële en onlosmaaklike deel van die hervormingsproses.

Hierdie skrywers het dus kernaspekte geïdentifiseer, soos persoonlike groei, leer, dat dit 'n beplande proses kan behels, dat dit 'n deurlopende proses is, dat dit formele en nie-formele fasette bevat en dat dit deur die sisteem of die individu self gestimuleer kan word. Die veelkantigheid van die konsep blyk dus duidelik uit die voorafgaande.

Bogenoemde demonstreer dat opvoederontwikkeling aansluit by die beginsels van kurrikulumontwerp van Kurrikulum 2005, naamlik menslike hulpbron-

ontwikkeling, leerdergesentreerdheid, integrasie en kritiese denke (kyk paragraaf 3.5.2 en 3.5.4.2). Vervolgens kan gevra word waarom opvoederontwikkeling belangrik is.

4.2.3 Die rasionaal van opvoederontwikkeling

Die rasionaal van opvoederontwikkeling berus op die aanname dat dit opvoeders met die nodige kennis en vaardighede wil toerus en hulle vermoë ontwikkel om leerderprestasies te verbeter (Craig, Kraft en Du Plessis 1998: 4; Payne en Wolfson 2000: 14). Dié doel is baie relevant vir die studie aansien die navorser juis fokus op die voorbereiding van opvoeders om die nuwe kurrikulum, te wete Kurrikulum 2005, te implementeer. In aansluiting by hierdie doel kan onderliggende doelstellings onderskei word:

- om opvoederbehoefte te identifiseer en die onderrig van opvoeders te verbeter (Craft 1996: 6 ; Steyn 1999: 207 ; Ganser 2000: 7 en 9)
- om vaardighede by opvoeders te ontwikkel om met ander saam te werk (Avalos 1998: 258).
- om geleenthede te skep vir opvoeders om hul doelstellings en behoeftes te artikuleer en om begrip van onderwys, onderrig en leer te verbreed (Avalos 1998: 258)
- om die werksprestasievaardighede van die individuele opvoeder te verbeter (Craft 1996: 6)
- om die personeel te laat voel dat hulle na waarde geskat word (Craft 1996: 6)
- om opvoeders in staat te stel om te antisipeer en gereed te maak vir verandering (Craft 1996: 6)
- om betekenisvolle programme aan te bied waarin die talente van individue in die sisteem gebruik kan word (Steyn 1999: 207)
- om opvoeders bevoeg te maak sodat hulle hul onderwysstandaarde kan verhoog (Blandford 2000: 5)
- om opvoeders se begrip ten opsigte van die gemeenskap te verbreed (Blandford 2000: 5).

Die voorafgaande toon duidelik getoon dat daar 'n duidelike rasionaal vir opvoederontwikkeling is. Om die hoë vlak van kennis en vaardigheid wat van opvoeders vereis word om Kurrikulum 2005 te implementeer, te bevorder, is dit noodsaaklik dat daar strategies met opvoederontwikkeling omgegaan moet word. Dit is gewens dat enige proses op verantwoordbare beginsels berus. Die volgende fokus op enkele van hierdie beginsels.

4.2.4 Beginsels van opvoederontwikkeling

Die beginsels van opvoederontwikkeling kan soos volg uiteengesit word:

- Opvoeders is lewenslange leerders wat verskillende rolle in die opvoedkundige gemeenskap vervul. Soos die opvoeder meer ervaring opdoen verander die rolle ook. Om hierdie rede is opvoederontwikkeling 'n deurlopende proses. In die lig hiervan sê Wideen en Grimmer (1995: 80) dat indiensopleiding van opvoeders “ *... must give attention to the dynamics of participant self-education of leaders* ”. Dit moet in noue assosiasie met die implementering van UGO in skole gedoen word.
- Opvoeders moet die nodige kennis, vaardighede en houdings bekom om onafhanklike besluite te kan neem en om met ander saam te werk.
- Die evaluasie van opvoederprestasies moet benader word in terme van 'n gedeelde visie wat opvoeders moet weet, moet verstaan en moet kan doen.
- Individuele instellings, skooldistrikte, skole en organisasies verantwoordelik vir lewenslange opvoedersontwikkeling, moet oor die outonomie en buigsaamheid beskik om programme en strategieë te ontwikkel en te implementeer om nasionale, provinsiale en inhoudstandaarde te bereik wat opvoeders met die nodige kennis, vaardighede en houdings bemagtig om aan die behoeftes van die leerders te voldoen.
- Opvoederontwikkeling moet opvoeders bemagtig om begrip te toon vir die diversiteit in die klaskamer, skool en gemeenskap.

- Opvoederontwikkelingsprogramme moet aan opvoeders die geleentheid bied om ondervinding op te doen van 'n geïntegreerde kurrikulum en ondersoek- (askienavorsing) benadering, om opvoedkundige aangeleenthede aan te spreek (Dunlap 1995:149).
- Opvoederontwikkeling moet as 'n deurlopende proses beskou word.
- Opvoederontwikkelingsprogramme in skoolverbetering moet die waardes, norme en oortuigings wat die skoolpraktyk en kultuur vorm, in ag neem.
- Opvoederontwikkelingsbeleid en -praktyke moet verbind wees tot die proses van verandering.
- In die beplanning en implementering van opvoederontwikkeling moet gebruik gemaak word van die volwasseneleerteorie, aangesien mentorskap en volgehoue sistematiese ondersteuning vereis word, om die opleiding wat ontvang is in die praktyk in stand te hou.
- Opvoederontwikkeling behoort ondersteunend te wees.
- Opvoeders moet ook die geleentheid gegun word om van ander kollegas te leer.
- Geleenthede moet in die skool geskep word vir die bespreking, uitvoering en refleksie van nuwe vaardighede (Galbo 1998: 14).
- Opvoeders moet ook volledig ingelig word oor die kurrikulum wat hulle moet implementeer (Widdeen en Grimmer 1995: 81).

Dit is gewens dat 'n opvoederontwikkelingsprogram bogenoemde beginsels in ag neem in die beplanning en implementering van enige veranderingsproses. Dit sal beteken dat so 'n program 'n bydrae kan maak tot die groei van opvoeders en die optimalisering van leerderprestasies. Die beginsels vir opvoederontwikkeling, waar die opvoeder ontwikkel moet word om leerderprestasie te bevorder, sluit aan by die beginsel van kurrikulumontwikkeling vir kapasiteitsbou (kyk paragraaf 3.4.2.3), die beginsels van kurrikulumontwerp en van menslike hulpbronontwikkeling (kyk paragraaf 3.5.2.1) wat ten doel het om opvoeders op 'n deurlopende basis kurrikulumbekwaam te maak. Op hierdie wyse kan hulle 'n bydrae lewer tot die proses van transformasie.

Opvoederontwikkeling (kyk paragraaf 4.2.2) het vele fasette en vir die doel van die studie wat op die voorbereiding van opvoeders vir UGO fokus, sal daar vervolgens aandag gegee word aan die kernfasette van opvoederontwikkeling, naamlik opleiding en ontwikkeling.

4.2.5 Die konteks van opleiding en ontwikkeling

Die term “opleiding” word deur die HAT verklaar as bekwaammaking vir ‘n taak. Erasmus en Van Dyk (1999: 2) definieer opleiding gedefinieer as

“ a systematic and planned process to change the knowledge, skills and behaviour of employees in such a way that organisational objectives are achieved ”. Die doel van opleiding is om die individu se vermoëns te ontwikkel om in die huidige of toekomstige behoeftes van die organisasie te voorsien (Nel, Gerber, Van Dyk, Haasbroek, Schultz, Sono en Werner 2001: 467). Opleiding is dus ‘n leerervaring wat taakgesentreerd is om individue bekwaam te maak vir hul taak en ook om bepaalde vaardighede te ontwikkel.

Volgens Kroon (1990: 315) is ontwikkeling meer gerig op die uitbreiding van potensiaal. Underhill in Head and Taylor (1997: 7) het dié term soos volg verduidelik: *“Development means ... keeping myself on the same side of the learning fence as my students. This is the only way that I can keep alive a sense of challenge and adventure in my career, and avoid getting in a rut.”* Ontwikkeling is dus ‘n deurlopende proses, wat veral gerig is op die behoeftes van diensdoenende opvoeders. Volgens Jenlink en Kinnucan-Welsh (2001: 706) sluit ontwikkeling ‘n lewenslange kontinuum van betekenisvolle ervarings in waaruit opvoeders kan leer en groei, op beide persoonlike en professionele vlak.

Om die terme verder te verduidelik het Head en Taylor (1997: 9) hierdie twee verskynsels soos volg vergelyk:

Tabel 4.1 VERGELYKING TUSSEN OPLEIDING EN ONTWIKKELING

Opleiding	Ontwikkeling
<ul style="list-style-type: none"> ▪ verpligtend ▪ bevoegdheid- gebaseerd ▪ korttermyn ▪ eenmalig ▪ tydelik ▪ uiterste agenda ▪ vaardigheid / tegniek- en kennis-gebaseerd ▪ verpligtend vir professie ▪ van boaf - ondertoe ▪ produk ▪ beteken jy kan 'n werk kry ▪ word hanteer deur kundiges 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vrywillig ▪ holisties ▪ langtermyn ▪ aaneenlopend ▪ voortdurend ▪ interne agenda ▪ bewustheid-gebaseerd fokus op persoonlike groei en die ontwikkeling van houdinge en insigte ▪ nie-verpligtend ▪ van onder af - boontoe ▪ proses ▪ beteken dat jy meer geïnteresseerd is in jou werk. ▪ word hanteer deur portuurgroep

Hierdie vergelyking toon aan dat opleiding en ontwikkeling twee komplementêre komponente is en dus onderskeibaar, maar nie skeibaar nie. Opleiding is gerig op die korttermyn terwyl ontwikkeling langtermyngerig is. Opleiding poog om opvoeders bekwaam te maak vir 'n spesifieke taak en is gerig op kennismetodologie, met ander woorde vaardighede en tegnieke (Head en Taylor 1997: 9). Opleiding is dus taak- en resultaatgeoriënteerd. Ontwikkeling het te make met die persoonlike en professionele groei van opvoeders. Hier word 'n holistiese benadering gevolg wat opvoeders op 'n gereelde basis ontwikkel ten opsigte van kennis, vaardigheid, houdings en waardes. Opvoeders word nie net bekwaam ten opsigte van vaardighede en

tegnieke nie, maar ook om oordele te vel, geskikte keuses te maak en verskillende situasies te hanteer.

Opleiding vorm gewoonlik 'n integrerende deel van 'n professie, is verpligtend en geskied hoofsaaklik op inisiatief van die werkgewer. Ontwikkeling kan beskou word as 'n proses wat voortvloei uit die behoeftes van individue of die organisasie, wat deur die onderlinge samewerking van alle rolspelers geskied. Dié proses maak die individu meer betrokke by die werksituasie. Ontwikkeling is dus ook gerig op die ontwikkeling van vaardighede, soos om met mekaar saam te werk.

In hierdie konteks is dit dus verstaanbaar dat opleiding en ontwikkeling aanvullend tot mekaar is. Opvoederontwikkeling moet ook gesien word as 'n omvattende begrip waarvan voordiensopleiding, indiensopleiding en ontwikkeling deel uitmaak. Craig et al. (1998: 105) verwys na opvoeder - ontwikkeling as 'n reeks lewensbelangrike leeraktiwiteite waarin prinsipale, opvoeders en personeellede hul professionele bekwaamheid, persoonlike onderrig en aspirasies, asook hul begrip ten opsigte van hul rolle, kan uitbrei en ontwikkel. Effektiewe opleiding-en opvoederontwikkelingsproramme kan meehelp om opvoeders vir UGO voor te berei, maar dit kan slegs geskied na deeglike ontleding van opleiding-en ontwikkelingsbehoefes van opvoeders.

4.2.6 Behoeftes-analise vir opleiding en ontwikkeling

Behoeftes in 'n skool kan op drie vlakke bepaal word, naamlik behoeftes van individuele opvoeders, van 'n groep soos 'n vakspan en dié van die hele skool (Ganser: 2000: 9). Castetter (1986: 292) definieer 'n behoefte as “ ... a *discrepancy between an actual and desired state* ”, met ander woorde daar is 'n leemte wat gevul moet word.

Voordat opleiding en ontwikkeling kan plaasvind, is dit belangrik dat daar eers 'n behoefte-analise gemaak word. Die analise kan waardevolle data voorsien wat kan verseker dat opleiding en ontwikkeling geskik, geldig en relevant is. Daar is verskeie tegnieke wat gebruik kan word om data (bewyse)

te diagnoseer sodat effektiewe en weldeurdagte besluite of aanbevelings gemaak kan word. Data (bewyse) is dus 'n essensiële komponent van die proses wat help met die bepaling van die uitkomst van intervensie en die ontwerp van programme (West-Burham en O'Sullivan 1998: 34). In die lig van bogenoemde definieer Johnston (1995: 30) opleidingsbehoefte-analise as die “... *systematical study of a problem or innovation, incorporating data and opinions from various sources in order to make effective decisions or recommendations about what should happen next*”.

Voorgenoemde inligting en definisies bring volgens Johnson (1995:30) kernaspekte van opvoederontwikkeling na vore:

- Opvoederontwikkelingsbehoefte kan die resultaat wees van 'n huidige probleem, of mag ontwikkel het as gevolg van die implementering van 'n nuwe kurrikulum of 'n behoefte wat in die toekoms sal voorkom. Hierdie siening is baie relevant tot die Suid-Afrikaanse opset aangesien die nuwe Kurrikulum 2005 'n poging is om die onderwysituasie in Suid-Afrika te verbeter.
- 'n Behoefte-analise moet die sistematiese insameling van data uit bronne inkorporeer (Steyn 1999: 207).

Die behoefte-analise van opleiding en ontwikkeling kan verskeie behoeftes identifiseer wat essensieel is om die proses van beplanning en implementering deur te voer. 'n Voorbeeld van 'n behoefte-analise op nasionale vlak is die Kurrikulumhersieningskomitee (kyk paragraaf 3.7) wat op 8 Februarie 2000 deur die Nasionale Minister van Onderwys en Opleiding aangestel is om 'n evaluering te maak van die implementeringsproses van Kurrikulum 2005. Uit die analise is die volgende bevindinge gemaak:

- dat daar fout was met die strukture en ontwerp van Kurrikulum 2005;
- dat daar 'n verbintenis tussen die kurrikulum en die assesseringsbeleid ontbreek;
- dat opleiding onvoldoende was;

- dat die kwaliteit van leerondersteuningsmateriaal swak was;
- dat opvolgondersteuning onvoldoende was; en
- dat tydskedules onrealisties was.

Dit het ook algemene behoeftes van opvoeders ten opsigte van die implementering van Kurrikulum 2005 en die voorbereiding van opvoeders vir UGO aan die lig gebring. Die behoeftes van opvoeders is gegrond op die volgende probleme en/of leemtes:

- dat daar onsekerheid was oor assessering, koöperatiewe leer en fasilitering;
- dat daar aandag gegee moet word aan die ontwerp van leerprogramme.
- dat daar onsekerheid was oor die hantering van groot klasse;
- dat daar onkunde was oor die aanleer van vaardighede; en
- dat daar opvolgessies vir opleiding en voortgesette ondersteuning vir opvoeders moes wees ten einde implementering te verseker (NDE 2000:a: 54-58; Carl, Roux en Smit 2000: 15).

In die voorbereiding van opvoeders vir UGO is dit van groot belang om die behoeftes van opvoeders aan te spreek. Die resultate van behoefte-analises sal dus 'n sleutelrol speel in die beplanning van die opleidingsprogramme. Doeltreffende opleidingsprogramme sal 'n groot rol speel om die behoeftes van opvoeders wat ontstaan het as gevolg van die implementering van Kurrikulum 2005, aan te spreek. In die lig hiervan sê Carless (1997: 352) “... *in-service training is an essential preparation for a curriculum. Training needs to be ongoing and developmental*”.

In die ontwikkeling van 'n doeltreffende opleidingsprogram kan die studie van opleidings- en ontwikkelingmodelle van groot waarde wees.

4.3 OPLEIDING- EN ONTWIKKELINGMODELLE

4.3.1 Inleiding

Opleiding en ontwikkeling geskied normaalweg in 'n logiese en sistematiese proses. Die hoofdoel vir opleiding en ontwikkeling is Stewart (1999: 140) “... *to develop human potential to assist organisations and individuals to achieve their objectives*”. Opleiding en ontwikkeling kan dus beplan word deur gebruik te maak van nuttige modelle wat stappe insluit soos bepaling van opleidingsbehoefte, die ontwerp van programme, aanbieding en evaluasie. Volgens Nadler (1989: 4) kan 'n model beskou word as 'n padkaart wat die gebruiker help om 'n komplekse proses te verstaan. Stewart (1999: 124) sluit aan by Nadler en is van mening dat “...*models explain in a way which produces understanding which, in turn, can inform decisions on action without actually predicting or guaranteeing outcomes*”. Dit moet egter duidelik gestel word dat 'n model nie as 'n vaste resep, of onbuigsame, voorskriftelike en rigiede werkwyse beskou moet word nie, maar eerder as 'n raamwerk wat geldige riglyne kan verskaf.

By 'n gebrek aan ruimte sal hierdie studie slegs enkele modelle toelig wat moontlik van waarde kan wees vir die heropleiding van opvoeders en vir effektiewe implementering van die nuwe kurrikulum. Die Nasionale Departement van Onderwys (2001a: 80) het dit baie duidelik gemaak dat vir die korttermyn daar voorsiening gemaak moet word vir die onmiddellike opleiding van opvoeders en vir die langtermyn moet die fokus geplaas word op opvoederontwikkeling. Om dié rede sal eksemplare van modelle vir opleiding en opvoederontwikkeling toegelig word met die oog daarop om 'n program te ontwikkel, gebaseer op geïdentifiseerde behoeftes, vir die voorbereiding van opvoeders vir die leerarea Sosiale Wetenskappe. Vervolgens sal gekyk word na enkele modelle wat nuttig in opleiding en ontwikkeling gebruik kan word.

4.3.2 Enkele modelle vir die ontwerp van opleidingsprogramme

4.3.2.1 Inleiding

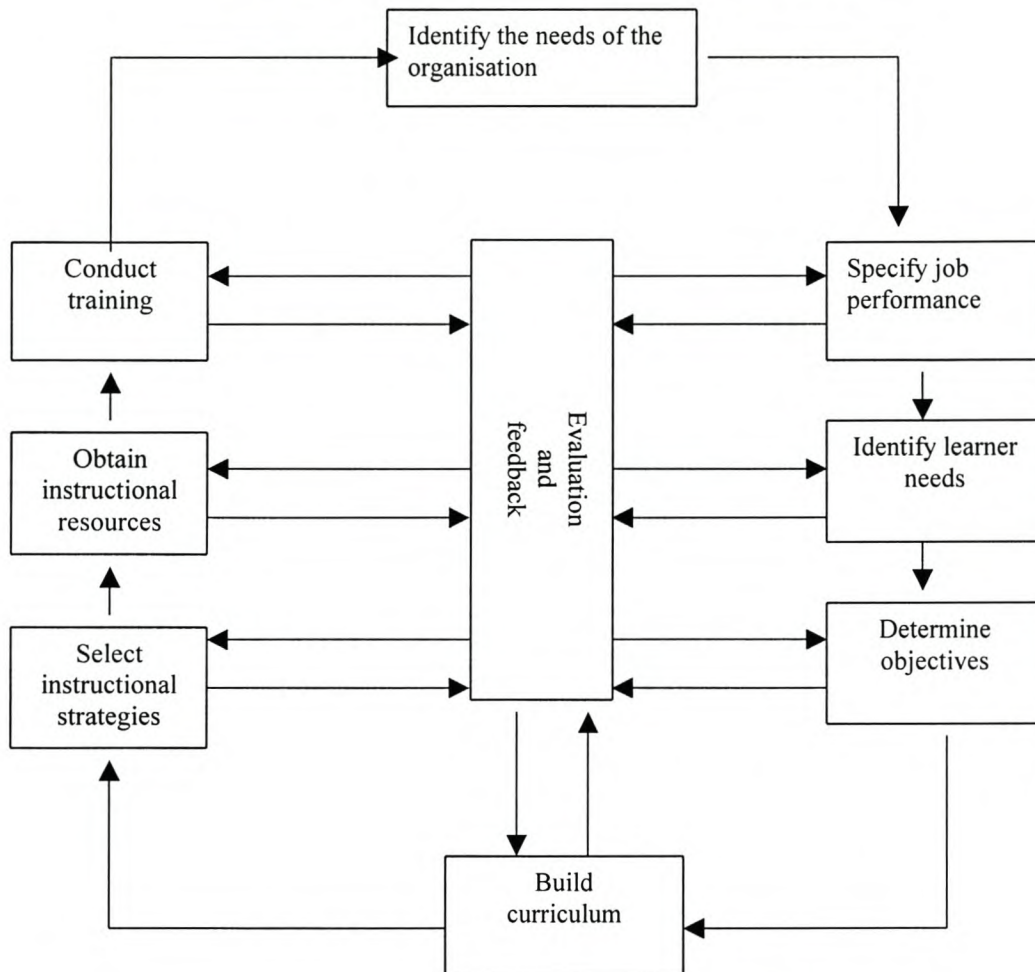
Verskeie modelle om gebruikers voor te berei vir verandering en vernuwing is oor die jare ontwikkel. Die kerngedagte by elkeen is die effektiewe voorbereiding van gebruikers om verandering en vernuwing te verstaan ten einde daardie verandering en vernuwing effektief in die werksituasie te kan toepas. Ten opsigte van die voorbereiding van opvoeders vir UGO word die modelle van Nadler (1989), die High-IMPACT-opleidingmodel en die Uitkomsgebaseerde Kurrikulumontwerpmodel toegelig om die korttermyn voorbereiding van opvoeders aan te spreek. Die model van Nadler is vir die studie belangrik aangesien dit volgens (2001: 476) 'n holistiese benadering tot opleiding volg met duidelike uiteengesette fases. Wat die High-IMPACT-model betref, is dit 'n eenvoudige, effektiewe en praktiese benadering wat op spesifieke opleidingsaspekte gerig is. Die Uitkomsgebaseerde Kurrikulumontwerp word in hierdie studie toegelig aangesien opleiding aan spesifieke vereistes van die NRK moet voldoen.

4.3.2.2 Nadler se kritiekegebeuremodel.

Nadler (1989: 11) se "*Critical Events Model*" (voortaan kritiekegebeuremodel) benader die opleidingsproses holisties. Die naam van die model verwys na die kritieke stappe wat gevolg moet word in die ontwerp van 'n effektiewe opleidingsprogram. Nadler se model is 'n ope model wat erken dat organisasies en individue baie kompleks is. Kenmerkend van dié model is dat die opleidingsbehoefte van organisasies sowel as van die individu aangespreek word. Hierdie model is veral nuttig in organisasies waar verandering en vernuwing vinnig moet plaasvind. Die hoofdoel van die model volgens Nadler (1989: 13) is die analisering van spesifieke funksies (take) en die voorbereiding van die individu om spesifieke funksies (take) te bemeester. 'n Fundamentele kenmerk van die model is dat dit gedryf word deur organisasiebehoefte, wat deur opleiding aangespreek word. Hier word duidelik uiteengesette kritieke stappe aangetoon, wat opeenvolgend moet

plaasvind vir effektiewe opleiding. Die model bestaan uit een algemene en agt opvolgende komponente. Enkele aspekte van dié komponente sal toegelig word.

Diagram 4.1. “CRITICAL EVENTS- MODEL”



(Nadler 1989:12)

- **Identifisering van die behoeftes van die organisasies**

Die behoeftes van organisasies hou verband met die verhoging van produksie en winste asook die verbetering van dienste. In enige organisasie word voortdurend na weë gesoek om die organisasie te verbeter en behoeftes aan te spreek. Hoewel daar verskeie alternatiewe is om behoeftes aan te spreek, is dit essensieel om die rol van opleiding voortdurend te evalueer. As die behoeftes eers geïdentifiseer is, kan na die volgende komponente beweeg word.

- **Spesifisering werksprestasie**

Die spesifisering van werksprestasies is 'n kritieke komponent aangesien hierdie model van die standpunt uitgaan dat behoeftes slegs teen sekere standaarde geassesseer kan word, wat gebaseer is op die werk (funksie) wat verrig moet word. Die vraag wat gevra kan word is: Wat is dit wat 'n organisasie verwag as die funksie volbring (bemeester) is? Die vraag sal die beste beantwoord kan word deur individue wat funksies verrig sowel as die persone wat regstreeks en onregstreeks daarby betrokke is. Om die inligting uit bronne te bekom, kan gebruik gemaak word van vraelyste, onderhoude, vergaderings, literatuurstudie, waarnemings sowel as van die kritiekegebeuremetode (Nadler 1989: 47-76). Na aanleiding hiervan kan standaarde geformuleer word wat die organisasiebehoeftes kan aanspreek. Slegs wanneer hierdie komponent gefinaliseer is, kan voortgegaan word na die volgende komponent. Individue sal dus ontwikkel moet word met die oog op goeie werksprestasies.

- **Identifisering van die leerderbehoeftes**

In hierdie komponent word gefokus op die identifisering van behoeftes van die individu(e) wat die werk moet verrig. Die prestasie van die individu(e) in 'n spesifieke taak sal bepalend wees of die individu(e) opgelei moet word of nie. Die prestasie word gemeet deur produksierekords en prestasiebevordering na te gaan sowel as deur insette wat deur die toesighouer gelewer word. Op dié wyse kan bepaal word watter leerderbehoeftes aangespreek behoort te word. Metodes om leerderbehoeftes te bepaal sluit in vergaderings, onderhoude, waarnemings, vraelyste en toetse. Die ingesamelde data sal informasie verskaf ten opsigte van opleiding en spesifieke areas van opleiding.

- **Beplanning van doelwitte**

Doelwitte van die model word bepaal deur komponente soos die identifisering van die behoeftes van die organisasie, spesifisering van werksprestasie en die identifisering van leerderbehoeftes. Nadler (1989: 105) het 'n doelwit beskryf as “ ... *the statement of what is to be accomplished by an activity* ”. Doelwitte moet dus die vaardighede, kennis en houdings van wat bemeester moet word, omsluit. Die doelwitte sal ook 'n bepalende invloed hê op die komponente van die model wat volg asook op die proses van evaluering.

Doelwitte kan slegs effektief wees indien almal in 'n organisasie of skool in die bepaling daarvan betrokke is. 'n Doelwit kan ook beskou word as 'n uitkoms (kyk paragrawe 2.4.1.2 en 4.6.2.2).

- **Samestelling van die kurrikulum**

Hier word gefokus op dit wat geleer moet word (inhoude) en die ordening daarvan (kyk paragrawe 2.4.1.3, 3.5.4.11 en 4.6.2.2). Nadler (1989: 126) beskou die kurrikulum as inhoude, lesplanne en onderrigleerstrategieë (kyk paragraaf 2.2.). Volgens Nadler moet hierdie kurrikulum ook op kennis, vaardighede en houdings fokus (kyk paragraaf 3.5.3). Vir 'n opleidingsprogram is dit essensieel dat die kurrikulum en inhoude aan die behoeftes van die leerders en die organisasie voldoen sodat voorafbepaalde doelwitte bereik kan word.

- **Keuse van onderrigstrategieë**

Volgens Nadler (1989: 162) omsluit *onderrigstrategieë* " ... *all the various teaching-aid learning activities as well as the supporting mechanisms* ". Nadler (1998: 162) voer verder aan dat by die keuse van 'n onderrigstrategie faktore soos sielkundige aspekte, administrasie (soos byvoorbeeld begrotingfasiliteite en toerusting), instrukteurs, die organisasiekultuur en die leerders in aanmerking geneem moet word. Die fokus van enige onderrigstrategie is die leerder wie se potensiaal ten volle ontgin moet word (kyk paragrawe 2.4.1.4 en 3.5.4.1).

- **Verkryging van onderrighulpbronne**

In hierdie komponent moet die hulpbronne vir die aanbieding van die opleidingsprogram verkry word. Die verskillende hulpbronne wat benodig word bestaan hoofsaaklik uit die kategorieë, fisiese, finansiële en menslike hulpbronne. Dit is in hierdie komponent waar organiseerders van die opleidingsprogram onderhandel, kompromieë aangaan en die verskillende rolspelers betrek om die sukses van die program te verseker.

- **Opleiding self.**

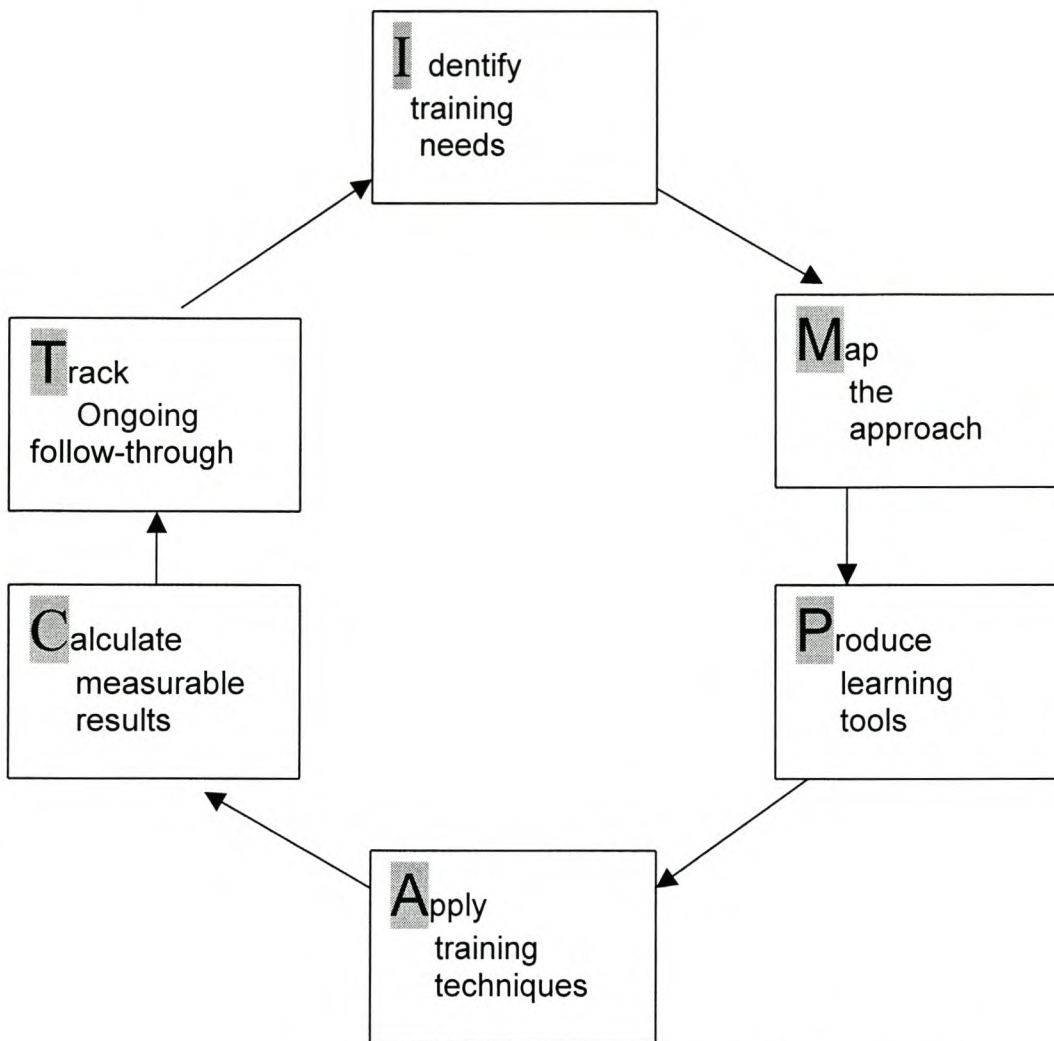
Dit is in hierdie komponent waar die ontwerpte opleidingsprogram in 'n leerervaring kulmineer. Die opleiding word in verskillende stadia van die program geëvalueer om te bepaal of leer plaasgevind het (formatiewe evaluering). Aan die einde van die program vind summatiewe evaluering

plaas om te bepaal in watter mate die program suksesvol was en watter aanpassings gemaak kan word vir die verbetering van toekomstige opleidingsprogramme.

Uit die model blyk dit dat die opleidingsproses betreklike voorskriftelik kan wees en inisiatief en selfbemaagtiging kan rem. Dit is ook verstaanbaar, aangesien die model die gebruiker vir 'n spesifieke taak wil voorberei. 'n Groot voordeel van die model is dat daar by elke fase evaluering en terugvoering is, om die vordering van die gebruiker te bepaal. Hoewel die model op opleiding fokus en nie op ontwikkeling nie, is evaluering en terugvoering kernaspekte van die proses van groei en ontwikkeling. Wat die voorbereiding van opvoeders betref kan die model nuttig gebruik word om opvoeders vir Sosiale Wetenskappe voor te berei aangesien hierdie komponente belangrike ontwerpstappe is in die opstel van opvoederontwikkelingsprogramme (kyk paragraaf 4.5.2).

4.3.2.3 Die High-IMPACT-opleidingsmodel

Hierdie model van Chang (1994: 15) bestaan uit 'n sesfaseproses, om effektiewe en spesifieke opleiding te voorsien. Dit word die High-IMPACT - opleidingsmodel genoem omdat dit nie net 'n geweldige impak op die organisasie het, maar ook omdat IMPACT 'n akroniem is van die ses fases van die model (kyk diagram 2). Die model fokus op effektiewe en spesifieke opleiding. Die model word soos volg in Diagram 2 voorgestel.

Diagram 4.2 THE HIGH-IMPACT-TRAINING MODEL

(Chang 1994: 15)

In hierdie model het elke fase 'n direkte invloed op die volgende fase. Opleiding kan slegs voortgaan indien 'n voorafgaande fase afgehandel is. Die fases kan soos volg ontwikkel word:

- **Identifiseer opleidingsbehoefte:** In hierdie fase word bepaal of en hoe opleiding kan bydra tot werksverbetering.
- **Beskryf die benadering:** In hierdie fase word vereis dat die geskikste opleidingsbenadering bepaal word wat die beste ondersteuning sal bied vir uitkoms van leer en verbetering van werksprestasie.
- **Voorsien leermiddele:** In hierdie fase moet alle opleiding- en onderrigmateriaal voorsien word.

- Toepassing van opleidingstegnieke: In hierdie fase word opleiding gelewer wat suksesvolle resultate kan voorsien.
- Bereken meetbare resultate: In hierdie fase word geassesseer om te bepaal of die opleidingsintervensie gehelp het om prestasieverbetering te verkry.
- Opvolg: In hierdie fase word vereis dat tegnieke deur beide individue en organisasie gebruik word wat verseker dat opleiding nie verlore gaan nie (Van Dyk et al. 2000: 165).

Hierdie model sluit aan by Nadler deurdat dit op spesifieke opleiding fokus. In die model is daar 'n bepaalde samehang tussen die verskillende fases wat dié fases in 'n sikliese proses vorm sodat die finale fase die oorspronklike een beïnvloed, wat weer, indien behoeftes geïdentifiseer word, aanleiding gee tot die volgende sikliese kringloop. Elke fase ontwikkel uit die vorige fase en die aktiwiteite in een fase het dus 'n direkte invloed op die aktiwiteite in die volgende fase. Die fokus van die model is die gebruiker en sy spesifieke behoefte. Die groot voordeel van die model is dat dit nie ná evaluering ophou nie, maar dat dit met 'n opvolgproses voortgaan. Op dié manier kan dan bepaal word of individue in staat is om opleiding te implementeer en of daar 'n volgende opleidingsessie moet wees. Hierdie model toon 'n vaste patroon van ontwerp, en fokus op die beheer van die leeraktiwiteite deur middel van kriteria. Met die heropleiding van die totale opvoederskorps ten opsigte van Kurrikulum 2005 en in spesifieke leerareas kan die model moontlik van waarde wees aangesien dit 'n duidelike ontwikkelingsproses aandui.

4.3.2.4 Die Uitkomsgebaseerde Kurrikulumontwerpmodel

Volgens Olivier (2000: 130) moet die ontwikkeling van uitkomsgebaseerde programme spesifieke vereistes hê om aan die voorskrifte van die NKR te voldoen. Volgens die uitkomsgebaseerde benadering behoort die ontwikkeling van opleidingsprogramme aan die volgende oorkoepelende eienskappe te voldoen:

- Maak van werk- of eenheidstandaarde ontleding
- Formuleer en verbind van kursusse aan die NKR-vlakke sowel as aan beroepsrigtings en uitkomste.
- Vorm vergelykbare uitkomste op dieselfde vlak met kursusse en vlakke van uitkomste
- Skep ondersteunende take.
- Laat take opmekaar volg indien nodig.
- Lys kennis, vaardighede en prosesse wat nodig is om uitkomste te bereik.
- Vorm toetreevlakvereistes.
- Ontwikkel assesseringskriteria.
- Ontwikkel opleiding- en leerstrategieë.
- Ontwikkel onderrig-riglyne.
- Voorsien opleiding.
- Evalueer die uitkomste van leerders volgens bepaalde uitkomste en bygaande assesseringskriteria.
- Evalueer die oorkoepelende proses sowel as die individuele stappe.
- Doen regstellings volgens assesseringsuitkomste.

Hierdie model fokus op die betekenisvolle leeruitkomste. In dié model word die werksbeskrywing gebaseer op eenheidstandaarde of 'n reeks uitkomste. Die eenheidstandaarde moet verbind wees aan die vlakke van die NKR. 'n Uitstaande kenmerk van die model is dat vaardighede bemeester moet word wat toon dat die gebruiker bevoeg is om sy taak te doen. Deurdat die gebruiker die vaardigheid moet kan demonstreer, word daar groter geloofwaardigheid aan die opleidingsproses verleen.

Met die uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerpmodel begin die kurrikuleringsproses met verlangde uitkomste. Volgens Olivier (1998: 58) moet hierdie proses gebaseer wees op 'n " ... *holistic and integrated approach entailing knowledge, skills and processes* ". Die model maak van 'n reeks intervensies gebruik om die bereiking van uitkomste te fasiliteer. In die

model word in die leerproses groot klem geplaas op die wyse van onderrig, assessering en leeruitkomste.

Wat die opleidingsmodelle betref, is daar 'n noue verband tussen die kritieke - gebeuremodel en die High-IMPACT-opleidingsmodel ten opsigte van ooreenkomste, verskille, voordele en nadele. Ten opsigte van laasgenoemde aspekte verskil die kritiekegebeuremodel en die High-IMPACT -opleidings model van die uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerpmodel. Die drie opleidingsmodelle word soos volg met mekaar vergelyk.

Tabel 4.2 VERGELYKING VAN OPLEIDINGSMODELLE

	Nadler se kritiekegebeure model	Die High IMPACT -Opleidingsmodel	Uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerpmodel
Ooreenkomste	<ul style="list-style-type: none"> * Maak gebruik van 'n sistematiese benadering waar gefokus word op insette en uitsette en waar die verskillende komponente interaktief en interverwant is. * Dit is 'n oop model in die geslote omgewing van 'n organisasie. * Beskik oor die volgende komponente: te wete identifisering van behoeftes, doelwitte, seleksie en ordening van inhoude, aanbidding en evaluering, 	<ul style="list-style-type: none"> * Maak gebruik van 'n sistematiese benadering waar gefokus word op insette en uitsette en waar die verskillende komponente interaktief en interverwant is. * Dit is 'n oop model in die geslote omgewing van 'n organisasie. * Beskik oor die volgende komponente: te wete identifisering van behoeftes, doelwitte, seleksie en ordening van inhoude, aanbidding en evaluering. 	<ul style="list-style-type: none"> * Maak gebruik van 'n sistematiese benadering waar gefokus word op insette en uitsette en waar die verskillende komponente interaktief en interverwant is. * Dit is 'n oop model wat gedryf word deur die behoeftes van die beroep. * Beskik oor die volgende komponente: identifisering van behoeftes, doelwitte, seleksie en ordening van inhoude, aanbidding en evaluering.
Verskille	<ul style="list-style-type: none"> * Fokus op kennis en bevoegdheid. * Maak gebruik van kriteria om vas te stel of doelwitte bereik is. * Is gerig op opleiding. * Assessering is 'n rigiede proses wat hoofsaaklik gedoen word deur aanbieders. * Evaluering en terugvoering deurlopende proses 	<ul style="list-style-type: none"> * Fokus op kennis en bevoegdheid. * Maak gebruik van kriteria om vas te stel of doelwitte bereik is. * Is gerig op opleiding. * Assessering rigiede proses wat hoofsaaklik gedoen word deur aanbieders. * Evaluering en terugvoering vind hoofsaaklik aan die einde van die proses plaas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Fokus op kennis, vaardighede en waardes. * Maak gebruik van uitkomst om vas te stel of doelwitte bereik is. * Is gerig op opleiding en ontwikkeling. * Assessering is 'n oop proses wat gedoen word deur aanbieders, gebruikers en ander rolspelers. * Evaluering en terugvoering is 'n deurlopende proses.

Voordele	<ul style="list-style-type: none"> *Evaluering en terugvoering vind plaas by elke komponent. * Die model is geskik vir opleiding vir 'n spesifieke taak. * Is gefokus om individue te bekwaam vir 'n spesifieke taak. * Kan oor 'n kort periode geskied. 	<ul style="list-style-type: none"> *Die voordeel stop nie by evaluering nie , maar gaan voort met 'n opvolgproses om opleidingsresultaat in stand te hou. * Die model is geskik vir opleiding vir 'n spesifieke taak. * Is geoefen om 'n individu te bekwaam vir 'n spesifieke taak. * Kan oor 'n kort periode geskied. 	<ul style="list-style-type: none"> * Evaluering en terugvoering vind deurlopend plaas. * Die model volg 'n "<i>bottom up and top down</i>" benadering van opleiding. * Geen vaste patroon van ontwerp nie en is baie aanpasbaar. * Maak gebruik van lewenswerklike situasies tydens opleiding . * Die proses is gerig op persoonlike groei wat sterk aansluit by opvoederontwikkeling. * Maak gebruik van verskillende onderrig- en assesseringstrategieë om te verseker dat individu die kennis, vaardigheid en waardes bemeester. * Die model is daarop ingegestel om die individu te bekwaam en die organisasie te verander. * Vordering kan teen eie pas geskied. * Maak deurlopend van intervensies gebruik om probleme aan te spreek.
Nadele	<ul style="list-style-type: none"> * Toon 'n sikliese verloop en bring min interaktiwiteit en dinamika mee. * Is voorskriftelik. * Dit is 'n geslote model in die sin dat die toepassing op 'n spesifieke organisasie gerig is. * Is nie gerig op ontwikkeling nie. * Maak hoofsaaklik gebruik van 'n "<i>topdown</i>" benadering van opleiding. 	<ul style="list-style-type: none"> * Toon 'n sikliese verloop en bring min interaktiwiteit en dinamika mee. * Is voorskriftelik. * Dit is 'n geslote model in die sin dat die toepassing op 'n spesifieke organisasie gerig is. * Is nie gerig op ontwikkeling nie. * Maak hoofsaaklik gebruik van 'n "<i>topdown</i>" benadering van opleiding. 	<ul style="list-style-type: none"> * Opleiding kan 'n tydsame proses wees aangesien 'n leerder teen sy eie pas kan vorder. * Laat baie oor aan die inisiatief van die aanbieder.

Hierdie vergelyking kan moontlik bydra om breë insigte oor die modelle te verskaf, wat die bruikbaarheid daarvan vir die studie kan uitlig.

Uit voorgenoemde vergelykings is dit duidelik dat die kritiekegebeuremodel en die High-IMPACT-opleidingsmodel die gebruiker wil voorberei vir 'n spesifieke taak, terwyl die uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerpmodel op die ontwikkeling van die gebruiker gerig is.

Ten spyte van sekere nadele kan die kritiekegebeuremodel en die High-IMPACT-opleidingsmodel nuttig gebruik word in die korttermynopleiding waar dit essensieel is dat opvoeders spesifieke vaardighede van Kurrikulum 2005 moet bemeester. Die uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerpmodel wat ten doel het die ontwikkeling en groei van opvoeders asook verandering ten opsigte van die onderwysbenadering, skakel direk aan by die ontwikkelings - program wat vir die studie beoog word. Dié model onderskryf ook Kurrikulum 2005 wat op die bemeestering van kennis, vaardighede en waardes gebaseer is.

4.3.3 Enkele ontwikkelingsmodelle

4.3.3.1 Inleiding

Tillema en Imant (1995: 142) vra: *"Is it possible to change preexisting structures and achieve new learning by merely presenting new information?"* Met die rekonstruksie van kennis, vaardighede en waardes is dit nie net 'n geval van die vervanging van ou konsepte deur nuwes nie. Opvoeders moet soos in die geval van Kurrikulum 2005 (kyk hoofstuk 3) voorberei word deur 'n proses van opleiding en ontwikkeling om nuwe kennis, vaardighede en waardes met die bestaande kennis, vaardighede en waardes te integreer, om dit in die onderrig- en leersituasie toe te pas. Tillema en Imant (1995: 136) argumenteer dat hierdie verandering slegs moontlik is indien opleiding sensitief is teenoor die kennisvlak van opvoeders en gefokus is op die voorgeskrewe taak van die opvoeder. Die implementering van verandering is klaarblyklik 'n proses met 'n hoë mate van kompleksiteit (kyk paragraaf 2.6

en 3.7 van hierdie studie). Die ontleding van ontwikkelingsmodelle kan insigte verskaf wat nuttig kan wees vir 'n ontwikkelingsprogram vir opvoeders. Vervolgens sal enkele ontwikkelingsmodelle toegelig word.

4.3.3.2 Opleiding vir konsepsuele verandering-model

Van Rensburg, Landman en Bodenstein (1994: 113) het die konsepsuele model beskou as 'n proses om betekenisvolle wyses van interpretasie en klassifikasie van dit wat waargeneem is, te ontdek, te bedink en te ontwerp. Smith en Neale (1989: 2-3) voer aan dat die fokus van die konsepsuele model die rekonstruksie is van die opvoeder se kennis (oortuigings en kennis) oor die onderrigstrategie. Om opvoeders te help om relevante vak- en pedagogiese kennis te ontwikkel, het Smith en Neale (1989) 'n program ontwikkel wat fokus op die verkryging van konsepsuele kennis vir die toepassing van 'n spesifieke onderrigstrategie. Die program het 'n aanvang geneem met die maak van video-opnames.

Voor die begin van die opleiding is die klaskameraanbiedings (lesse) van opvoeders op videobande vasgelê sodat opleiding direk kon verband hou met die taak van die opvoeder in die klaskamer. Opvoeders moes 'n vraelys invul oor hul onderrig en onderhoude is daarna met hulle gevoer oor vak- en pedagogiese kennis.

In die eerste fase van opleiding was daar besprekings oor leerders se wanbegrip van vakinhoud. In die tweede fase het opvoeders lesse aangebied vir 'n klein groep. Die opvoeders se lesse is op videoband opgeneem, wat later deur die opvoeder en mentor bespreek is. Elke opvoeder het 'n dagboek gehou oor onderrig, leer, gevoelens en lesse wat aangebied was. In die finale fase het opvoeders lesse aangebied vir groter groepe. Die lesse is geanaliseer deur gebruik te maak van 'n oorsiglys om te bepaal watter elemente aangewend is om konsepsuele verandering aan te spreek (Smith en Neale 1989: 4-6).

Die model het begin om die bestaande menings (oortuigings) en begrip van opvoeders oor vakkennis, die leerder en die geskikte wyses van onderrig op te volg. Na deeglike besprekings van die bestaande inligting is nuwe konsepte en strategieë geleidelik ingevoer. Opvoeders het in elke fase geleer deurdat hulle direk by die opleidingsaktiwiteite betrokke was en ondersteuning ontvang het van hul mentors. In dié model word daar dus gefokus op die aanleer van essensiële konsepsuele kennis. Tillema en Imants (1995: 143) sluit aan by die standpunt van Smith en Neale deur te beklemtoon dat opleiding onder andere die oordra van kennis deur instruksie, vertelling of demonstrasies is. In die model word groot klem geplaas op:

- duidelike aanbieding van essensiële konsepte;
- die aanbod van konsepte en vakkennis en genoegsame geleentheid vir opvoeders word om dit te bemeester;
- die verhouding tussen konsepsuele inligting wat in die opleiding deurgegee word en die opvoeder se begrip en gebruik daarvan; en
- deeglike diagnose van konsepte wat opvoeders gebruik (Tillema en Imants 1995: 143).

In bogenoemde model kan vier hoofkomponente onderskei word waarvolgens opvoeders opgelei kan word, te wete:

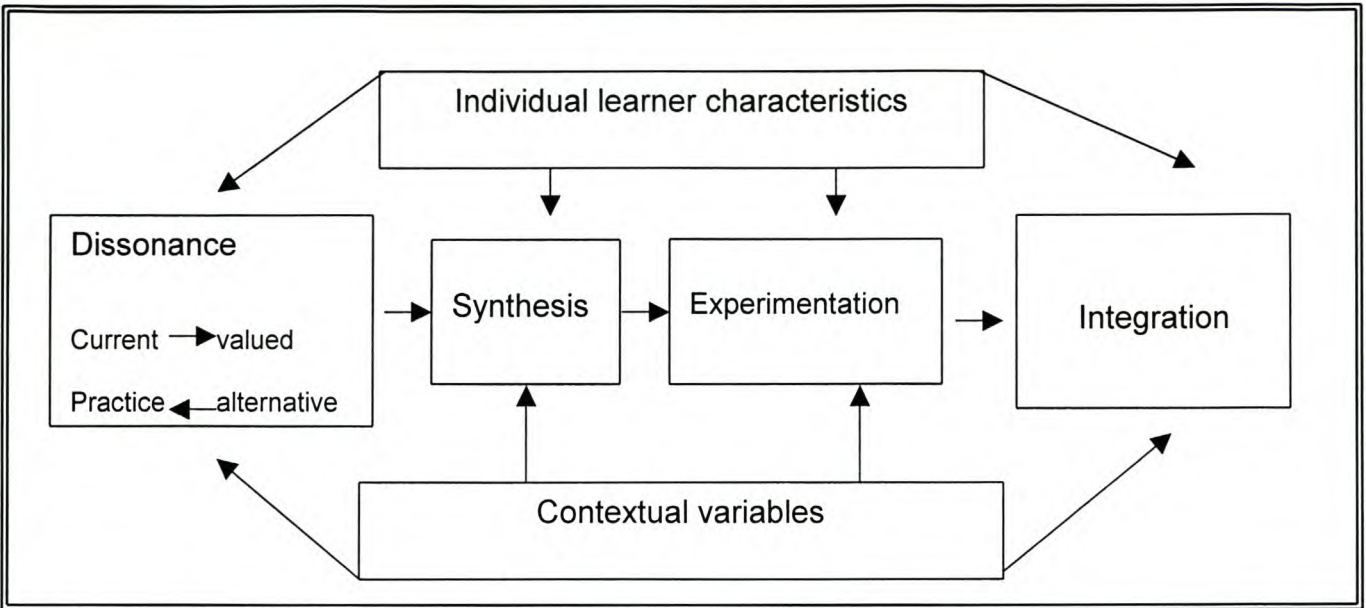
- **Diagnose:** In hierdie komponent word die kennis en oortuigings van opvoeders bepaal voordat met aanbiedinge begin word. Hierdie komponent is belangrik om bewustheid van houdings en die vorming daarvan teenoor vaardighede te ontwikkel.
- **Onderrig en demonstrasie:** In hierdie komponent word die verkryging en prosessering van relevante inligting beklemtoon. Die konsepsuele basis van die vaardighede word nou aangeleer.
- **Toepassing en bespreking:** In hierdie komponent word besprekings gehou oor ervarings van opvoeders, en dit wat aangeleer is, word nou toegepas.

- Afrigting (“*coaching*”): Opvolg ná opleiding word hier beklemtoon as uiters belangrik. In hierdie komponent word opvoeders ondersteun om die opleiding wat hulle ontvang het, te implementeer (Tillema, De Jong en Mathijssen 1990: 166).

Die konseptuele model soos in die geval van die kritiekegebeuremodel (kyk paragraaf 4.2.3.3) en die High-IMPACT-opleidingsmodel (kyk paragraaf 4.3.2.3) blyk redelik voorskriftelik te wees, aangesien opleiding spesifiek gerig is op die ontwikkeling van vaardighede. Die konsepsuele model gaan ook van die veronderstelling uit dat daar duidelikheid verkry moet word oor bestaande kennis sodat, nuwe kennis vanaf hierdie basis kan ontwikkel. Die veronderstelling word in die praktyk moontlik gemaak deur die samestelling van die hoofkomponente van die model. Wat die model betekenisvol maak, is eerstens dat die leerders direk betrokke is by die aanbiedingsproses en tweedens dat daar ná die opleiding voortgegaan word met die maak van videobande, onderhoude en ondersteuning. Hierdie model kan baie effektief benut word in die opleiding van opvoeders in die Sosiale Wetenskappe waar met spesifieke inhoude gewerk moet word om uitkomst te bereik.

4.3.3.3 Konstruktivistiese model van professionele ontwikkeling

In die konstruktivistiese model van professionele ontwikkeling word refleksie as 'n sentrale element in elke fase beskou. Die model word in Diagram 4.3 uiteengesit.

Diagram 4.3 KONSTRUKTIVISTIESE MODEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

(Ross en Regan 1993: 92)

In die model word professionele ontwikkeling beskou as gematigde of radikale rekonstruksie van bestaande kennis. Die model bestaan uit kritieke stappe wat professionele ontwikkeling beïnvloed. Vervolgens sal die kritieke stappe toegelig word.

- Dissonansie (onenygheid): Die eerste stap van die model bestaan uit drie elemente:

- selfbewustheid van huidige oortuigings, houdings of aksies
- onvrede oor die bestaande toestand
- erkenning van 'n alternatief met meer aanvaarbare kenmerke.

Refleksie in dié stadium is dat die gebruiker probeer sin maak uit ervarings van die verlede.

- Sintese: Dit is 'n voorstelling van die diskrepansies tussen die huidige en die verlangde toestand bestaande uit 'n korttermyn konsepsuele proses waarin daar gemeenskaplike aanpassings van die huidige praktyk met sekere elemente van dié alternatief is. Refleksie in dié stadium is oorwegend 'n program van aksie.
- Proefneming: Dit is 'n korttermyn gedragsveranderingproses, waarin die aksieimplikasies van die konsepsuele sintese geloods en uitkomste

beoordeel word. In hierdie stadium oorheers die herversamelende refleksie.

- Integrasie: Dit verwys na verdere aanpassings van die sintese in langtermyn konsepsuele en gedraginternalisering. Refleksie is in hierdie stadium ook antisiperend (Ross en Regan 1993: 93).

Die model maak dit duidelik dat die individuele karakertreкке van leerders ook 'n invloed sal hê op die professionele groeiprosesse. Die stadia van die volwassene se ontwikkeling en beroepservaring kan geïdentifiseer word as voorspellers van professionele verandering (Ross en Regan 1993: 93).

Die model toon ook aan dat kontekstuele (samehangende) veranderlikes soos skoolleierskap, norme van samelewing en kwaliteit van indiensopleiding wel 'n invloed sal hê op professionele ontwikkelingsprosesse (Ross en Regan 1993: 93).

Hierdie model kan beskou word as 'n patroonmatige gevolg van gebeure beginnende by die dissonansie wat ontstaan het en wat eindig by die aanvaarding en implementering van alternatiewe. In die eerste fase van die model word moontlike oplossings aangebied wat in die tweede fase (sintese) verder toegelig word. In die derde fase (proefneming) word alternatiewe (idees) getoets wat moontlik kan uitloop op vernuwing of verandering. In die vierde fase word verdere aanpassing gemaak. Hierdie model is gefokus op die opvoeder om by vernuwings aan te pas om sodoende sy/haar rol meer effektief te kan vervul. Hierdie model is veral relevant tot die Suid-Afrikaanse opset met die infasering van die uitkomsgebaseerde benadering en die klem wat die Nasionale Departement van Onderwys plaas op opvoederontwikkeling.

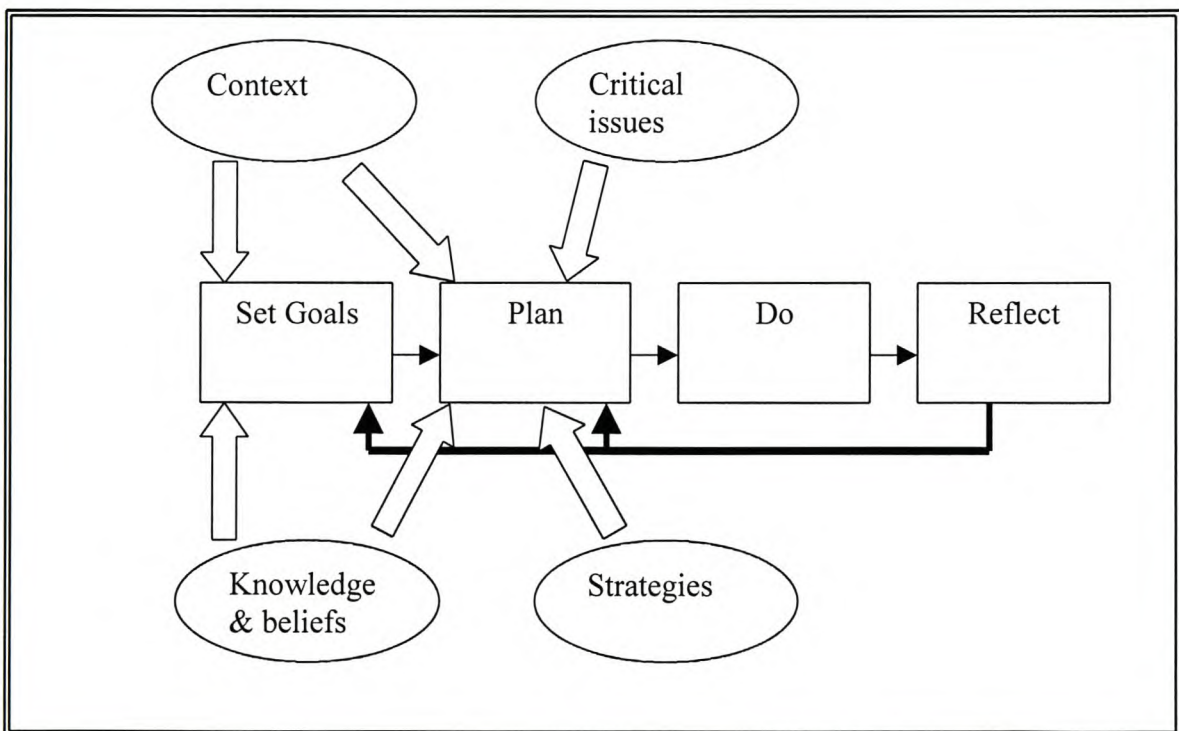
4.3.3.4 Opvoederontwikkelingsmodel vir opvoeders in Wetenskap en Wiskunde

Alhoewel hierdie model ontwerp is spesifiek met Wiskunde- en Wetenskap-opvoeders in gedagte, is dit baie relevant vir hierdie studie, wat soos

bogenoemde model vakgerig (leerarea-gerig) is en wat poog om opvoeders te ontwikkel en 'n leerkultuur te skep wat opvoeders sal aanmoedig om nuwe kennis, begrip en vaardighede aan te leer.

Loucks-Horsley, Hewson, Love en Stiles in Stein, Smith en Silver (1999: 241) is van mening dat die hoofokus van opvoederontwikkeling besluitneming is. Volgens hulle is opvoederontwikkeling 'n proses waarin dit gaan oor skepping, implementering, refleksie, veranderde benaderings en programme. Die model van Loucks-Horsley, Hewson, Love en Stiles word in Stein et al. (1999: 242) soos volg uiteengesit:

Diagram 4.4 OPVOEDERONTWIKKELINGSMODEL VIR OPVOEDERS IN WETENSKAP EN WISKUNDE



(Stein et al. 1999: 242)

Die middelpunt van die proses van die model is die beplanning van 'n reeks gebeure wat onder andere insluit bepaling van doelstelling, beplanning, optrede en reflektering (Stein et al. 1999:241). Die beplanning van die reeks gebeure moet in samehang gesien word met die ontwerpers se

- strategieë van opvoederontwikkeling (Stein et al. 1999: 241). Die model fokus op die veelvoudige strategieë van opvoederontwikkeling vir opvoederkapasiteitsbou sodat die opvoeder die leerstof, pedagogie en leerderdenke kan verstaan (Stein et al. 1999: 263).
- kennis en oortuigings van hoe opvoeders leer, en hul begrip vir die proses van verandering (Stein et al. 1999: 241). Hier word erkenning gegee dat die ontwerpers van opvoederontwikkeling se besluite en aksies in hul kennis en oortuigings gesetel is. In hierdie model word dit beklemtoon dat:
 - daar samewerking moet wees tussen die opvoeders en die ontwerpers van opvoederontwikkelingsplan.
 - die ontwerpers van opvoederontwikkeling kennis moet hê van die teorie van opvoeder-leer.
 - die resultate van opvoederontwikkeling duidelik sigbaar moet wees in die klaskamer (Stein et al. 1999: 265).
- konsiderasie van die konteks waarin opvoederontwikkeling en opvoeder-leer sal plaasvind (Stein et al. 1999: 241). Nuwe idees ten opsigte van opvoederontwikkeling sal geen impak maak as die programontwerpers nie die plaaslike omstandighede waarin opvoeders werk in ag neem nie (Stein et al. 1999: 266).
- aandag aan kritieke aangeleenthede soos leierskap, kapasiteitsbou en professionele kultuur, wat die langtermynsuksesse van 'n opvoederontwikkelingsplan beïnvloed (Stein et al. 1999: 241). In dié model word ook beklemtoon dat dit nie net ontwikkeling van individuele opvoeders is wat aandag verdien nie. Dit is ook baie belangrik om selfonderhoudende leergemeenskappe te vorm met onderrigprogramme wat oor graadvlakke strek (Stein et al. 1999: 266).

Hoewel hierdie model is, vir opvoeders in Wiskunde en Wetenskap ontwerp kan verskillende velde van ondersoek aangespreek word, soos skoolhervorming, opvoederontwikkeling, organisasie en opvoedkundige leierskap, asook spesifieke vakke (leerareas). In die lig hiervan is Stein et al.

(1999: 241) van mening dat die model van opvoederontwikkeling oor hierdie velde heen reik “ ... *to provide assistance that is both transformative for teachers and that encourages the development of school cultures congenial to the ongoing refinement of teachers’ newly learned knowledge and skills* ”.

Hierdie model is baie relevant tot die huidige Suid-Afrikaanse situasie waar op die implementering van spesifieke leerareas gefokus word. Vir hierdie studie is die model rigtinggewend aangesien die hoofokus van die studie die voorbereiding van opvoeders vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe is. Die model toon ook duidelike ooreenkomste met die konstruktivistiese model. In hierdie model, waar strategieë, kennis en oortuigings, konteks en kritieke aangeleenthede essensiële aspekte vir implementering is, sal die leerkultuur van ‘n skool (organisasie) ‘n deurslaggewende faktor by implementering wees. Om dié rede is dit van groot belang dat opvoeders betrokke moet wees by die beplanning van ‘n ontwerp van opvoederontwikkeling.

Wat die ontwikkelingssmodelle betref, is daar duidelike ooreenkomste en verskille tussen voorgenoemde drie ontwikkelingsmodelle. Ten opsigte van die ooreenkomste en verskille kan die ontwikkelingsmodelle soos volg vergelyk word:

Tabel 4.3 VEGELYKING TUSSEN ONTWIKKELINGSMODELLE

	Konsepsuele veranderingsmodel	Konstruktivistiese model van professionele ontwikkeling	Opvoederontwikkeling-model vir opvoeders in Wetenskap en Wiskunde
Ooreenkomste	<ul style="list-style-type: none"> Fokus op opvoederkognisie. Maak gebruik van sistematiese benadering waar komponente interaktief en interverwant is. Maak gebruik van komponente, te wete: diagnose, onderrig, toepassing afrigting en refleksie. 	<ul style="list-style-type: none"> Fokus op opvoederkognisie. Maak gebruik van sistematiese benadering waar komponente interaktief en interverwant is. Maak gebruik van komponente, te wete dissonansie, sintese, eksperimentering en refleksie 	<ul style="list-style-type: none"> Fokus op opvoederkognisie. Maak gebruik van sistematiese benadering waar komponente interaktief en interverwant is. Maak gebruik van doelstelling, plan van aksie, toepassing en refleksie.
Verskille	<ul style="list-style-type: none"> Neem vakkennis van opvoeders leerders en onderrig-strategieë in ag. Refleksie aan die einde van die proses 	<ul style="list-style-type: none"> Neem in ag individuele karakter-trekke van leerders asook kontekstuele veranderlikes soos skoolleierskap, norme van samelewing en kwaliteit van opleiding. Refleksie deurlopend 	<ul style="list-style-type: none"> Neem in ag plaaslike omstandighede waarin opvoeders werk, leierskap, kapasiteitsbou en professionele kultuur. Streef na die ontwikkeling van selfonderhoudende leergemeenskappe. Refleksie aan die einde van die proses
Voordele	<ul style="list-style-type: none"> Verskillende veranderlikes word in ag geneem om die proses te fasiliteer. 	<ul style="list-style-type: none"> Verskillende veranderlikes word in ag geneem om die proses te fasiliteer. 	<ul style="list-style-type: none"> Verskillende veranderlikes word in ag geneem om die proses te fasiliteer.

Hierdie vergelyking maak dit moontlik om die genoemde ontwikkelingsmodelle beter te verstaan en hul relevansie vir hierdie studie uit te wys.

Ooreenstemmend van hierdie modelle is dat daar gefokus word op die opvoeder se kennis en dat gebruik gemaak word van komponente te wete diagnose, sintese, toepassing en refleksie. Voorgenoemde ontwikkelingsmodelle is ook duidelik op die ontwikkeling van die opvoeder gerig en kan bruikbaar wees ten opsigte van kapasiteitsbou. Dié modelle het 'n groot bydrae gelewer tot die ontwikkeling van 'n opvoederontwikkelingsprogram vir hierdie studie.

4.3.4 Kommentaar op opleiding- en ontwikkelingsmodelle

Die voorgenoemde opleiding- en ontwikkelingsmodelle toon oorkoepelende raakpunte soos die gebruik van duidelik geïdentifiseerde komponente wat interaktief en interverwant is, deur te fokus op die kennis van opvoeders, en deur die beklemtoning van refleksie en die relevantheid tot die heropleidingsproses van opvoeders met die infasering van die Kurrikulum 2005 wat op opleiding en ontwikkeling gerig is.

Die opleidingsmodelle toon aan dat opleiding oor 'n kort tydperk suksesvol kan plaasvind terwyl die ontwikkelingsmodelle daarop dui dat opvoederontwikkeling 'n lang, deurlopende en komplekse proses is. Aangesien opleiding en ontwikkeling in die verband komplementêr is, sal dit deeglike beplanning verg om toe te sien dat opleiding van opvoeders vir UGO voortvloei in opvoederontwikkeling in skole wat deur die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2001) voorgestel word.

In al die voorgenoemde modelle is dit duidelik dat opleiding en ontwikkeling essensieel is tot die proses van verandering. Die modelle maak dit ook duidelik dat opleiding en ontwikkeling net suksesvol kan wees indien daar gefokus word op die kennis van die opvoeder gefokus word en indien opleiding taakgeoriënteerd is. Opvoederbetrokkenheid is 'n kritieke faktor vir opleiding en ontwikkeling.

Vir die navorser is die modelle rigtingwysers van:

- hoe opleiding kan plaasvind;
- op watter wyses opvoederontwikkeling beplan en ontwerp kan word;
- hoe probleme ten opsigte van implementering van UGO hanteer kan word; en
- hoe die kwaliteit van onderwys verbeter kan word.

In die lig van die ondersteuning wat modelle vir die implementering van opvoederontwikkeling bied, is dit noodsaaklik om die verskillende strategieë van opvoederontwikkeling van nader te beskou.

4.4 STRATEGIEË VIR OPVOEDERONTWIKKELING

Die konsep van opvoederontwikkeling moet in 'n breër konteks gesien word as bloot net die aanbod van werkswinkels en kursusse. In die lig hiervan is Dunlap (1995: 152) van mening dat opvoederontwikkeling 'n verskeidenheid strategieë insluit wat lewenslange leer bevorder. Opvoederontwikkeling moet dus gerig wees op duidelike, samehangende langtermynbeplanning (Dunlap 1995: 152, Sparks 1996: 260, Ganser 2000: 9).

Strategieë vir opvoederontwikkeling is dus pogings om opvoeders te ondersteun om die kwaliteit van hul onderrig te verbeter. Melnick (1991:61) is van mening dat die uitkomst van opvoederontwikkeling gekonseptualiseer word in drie dimensies: kennis, houdings en vaardighede. Vir opvoeders om nuwe tegnieke (metodes) effektief te kan implementeer moet hulle oor die kennis van daardie tegnieke beskik, 'n positiewe houding teenoor daardie tegnieke openbaar en oor die nodige vaardighede beskik om die tegniek in die klaskamer te kan implementeer. Burke (2000: 29) sluit aan by Melnick se siening, maar brei daarop uit deur te sê: “ *The staff development not only must affect the knowledge, attitudes and practices of individual teachers, administrators and other school employees, but it also must alter the culture and structure of the organizations in which those individuals work* ”.

Dit is ook essensieel dat strategieë vir opvoederontwikkeling die doel moet aanspreek waarvoor dit gebruik word. Om dié rede sal verskillende strategieë gebruik moet word om sekere uitkomstes te bereik. Harris in Melnick (1991: 63) stel dus voor dat “ ... *the relationships between objectives, group size and experience impact might be useful in selecting appropriate inservice activities* ”. Die opvoeder is dus in die beste posisie om te besluit watter strategieë gevolg gaan word en watter aspekte of probleme aangespreek moet word. Opvoederontwikkeling is dus die verantwoordelikheid van die opvoeders en skoolleierskap (Dunlap 1995: 153, Burke 2000: 30). Verskillende strategieë van opvoederontwikkeling kan gevolg word om die kennis, vaardighede en houdings van opvoeders te ontwikkel soos dit in Diagram 4.4 deur Burke (2000: 31) uiteengesit word.

Tabel 4.4 Tipes van opvoederontwikkeling

<u>Inactive Activities</u>		<u>Investigative Strategies</u>	
*	Inservice days	*	Study groups
*	After-school workshops	*	Book groups
*	Conferences		
			Research
*	School visits	*	Group action research
*	Department/Grade level Meetings	*	Educational journals and books
		*	Videos of best practices
		*	Internet studies
		*	Chat rooms
<u>Formal Programs</u>		<u>Reflective Practices</u>	
*	Distance learning courses	*	Log entries
*	Degree programs	*	Reflective journals
*	Certification renewal	*	Videotaped lessons
*	Summer institutes	*	Self-evaluation
*	National Board for Teaching Standards	*	Peer coaching
*	Mentoring	*	Professional development
		*	Professional portfolios

(Burke 2000: 31)

Bogenoemde tipes van opvoederontwikkeling soos die onaktiewe aktiwiteite, formele programme, navorsingstrategieë en reflektiewe praktyke toon duidelik dat opvoederontwikkeling omvattend is en daarop gerig is om opvoeders te bekwaam. Opvoederontwikkeling soos hierbo beskryf toon dat 'n wye verskeidenheid strategieë gevolg kan word waarby die individuele opvoeder

kan aanpas. Dié opvoederontwikkelingstrategieë sluit ook aan by Melnick (1991: 61) se bevindinge ten opsigte van opleidingstrategieë.

Om te kan bepaal watter opvoedingsontwikkelingstrategieë die effektiëfste by volwasse leerders is, het Melnick (1991: 61) in sy studie met hoërskool opvoeders bevind dat hulle die onderstaande opleidingstrategieë verkies om kennis, vaardighede en houdings uit te brei. Die opleidingstrategieë sluit in:

- Aanbiedings in die oordra van kennis deur middel van lesings, panele, debatte en videobande.
- Demonstrasies van hoe vaardighede oorgedra word deur afrigting ("*coaching*"), drilwerk, oefening van vaardighede en herhaling.
- Besprekings waar individue die geleentheid gebied word om inligting te bekom deur middel van klein groepbesprekings, gonsgroepe en dinkskrums.
- Gevallestudies uit lewenswerklike omstandighede. Dit stel die opvoeder in staat om vaardighede te ontwikkel om probleme in die praktyk die hoof te bied.
- Rolspel waar groeplede die probleemsituasies dramatiseer.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die beplanners en aanbieders van opvoederontwikkelingsprogramme duidelikheid moet hê oor hul doelwitte sodat die geskikste opvoederontwikkelingstrategieë gekies kan word om hul doel te bereik. Elke opleidingsgeleentheid is dus uniek en moet in dié konteks benader word.

Om opvoeders vir 'n nuwe kurrikulum voor te berei (soos uiteengesit in Hoofstuk 3) en om strategieë vir opvoederontwikkeling effektiëf aan te kan wend, het Stein, Smith en Silver (1999: 239) 'n nuwe strategie vir opvoederontwikkeling ontwikkel wat die volgende kenmerke omvat:

- **Opvoederondersteuning se direkte verband met die onderrigtaak**

Hier word beklemtoon dat opvoeders ondersteuning benodig in hul daaglike pogings om die nuwe metodes effektief te onderrig. Sulke ondersteuning moet dus direk op die onderrigtaak van die opvoeder fokus. In hierdie situasie kan opvoederontwikkelingstrategieë soos mentorskap, demonstrasie, aanbiedings, lees, besprekings van lesse, take van leerders, beplanning en selfs gevallestudie nuttig wees. Op dié wyse kan die opvoeder refleksie ten opsigte van sy onderrig gestimuleer word (Stein et al 1999: 239: 240).

- **Opvoederondersteuning ten opsigte van inhoud van onderrig-en-leer**

Opvoederontwikkeling moet aan opvoeders geleenthede bied om te leer en hulle voortdurend op hoogte te hou oor ontwikkeling ten opsigte van leerarea-inhoude wat hulle onderrig (Stein et al. 1999: 240). In hierdie situasie kan opvoederontwikkelingstrategieë soos indiensopleiding, werkswinkels, konferensies, vakvergaderings, graadkursusse, studiegroepe, gevallestudies, individuele aksienavorsing, vaktydskrifte en besprekings van leerarea-inhoude nuttig wees (kyk diagram 4.4).

- **Ontwikkeling van onderwysgemeenskap**

Opvoederontwikkeling beklemtoon die samewerking van kollegas in groepsverband (Stein et al. 1999: 240). Volgens Erasmus (1994: 39) is die kollegiale vennootskap 'n vorm van mentorskap waar opvoeders mekaar help om onderrig te verbeter. Burke (2000: 32) stem saam met vorige outeurs en beklemtoon dat opvoederontwikkeling meer effektief is as opvoeders in spanne saamwerk. Op dié manier kan opvoeders mekaar ondersteun en hul bekommernisse, probleme en suksesse met ander deel. Instellings moet ook die geleenthede vir opvoeders geskep word om met mekaar saam te werk, navorsing te deel, besprekings te hou oor beplanning en implementering, insette van ander kollegas te verkry en suksesse met mekaar te deel. Weir, Radloff en Hudson (2000: 163) sluit hierby aan deur te sê: *"Teamwork is one of the central methods of instilling a quality culture."* In hierdie situasie kan opvoedersontwikkelingstrategieë soos werkswinkels, skoolbesoeke, leerarea vergaderings, besprekings demonstrasies, mentorskap, studiegroepe, groep

aksienavorsing, portuurafrigting (“*coaching*”) baie nuttig aangewend word (kyk diagram 4.4).

- **Samewerking met vakkundiges buite skoolverband.**

Van opvoeders kan nie verwag word om kennis te hê van alle aspekte van skoolhervorming, leerareastandaarde of professionele ontwikkeling nie. Samewerking met persone buite skoolverband is dus essensieel. Die vakkundiges kan aan opvoeders nuwe perspektiewe en idees oor sake soos implementering bied, en voorbeelde gee waar implementering suksesvol was (Stein et al 2000:240). In hierdie situasie kan aspekte van opvoederontwikkeling soos indiensopleiding, werkwinkels, vergaderings, vertoon van videobande en besprekings baie suksesvol aangewend word (kyk diagram 4.4).

- **Inagneming van organisasie-konteks**

Die werk van ‘n opvoeder vind plaas binne ‘n veelvuldige konteks, insluitende waardes, gemeenskappe, houdings, kulture en nog vele ander kontekse. Al die aspekte het ‘n invloed op die klaskamersituasie. Die beplanner van opvoederontwikkeling moet dus al die verskillende aspekte in ag neem. Om dié rede is dit uiters belangrik dat opvoederontwikkeling in noue samewerking met die opvoeder moet geskied (Stein et al. 1999: 241).

Bogenoemde strategieë van opvoederontwikkeling kan opvoeders help met die persoonlike bemeestering van nuwe kennis, vaardighede en houdings, maar is ook ondersteunend in die ontwikkeling van hul holistiese siening van hul onderwystaak, ‘n persoonlike visie van hul onderwystaak, vaardighede in kritiese ondersoek, en spanwerk (Marshall 1998: 332).

Samevattend kan gesê word dat die verskillende strategieë van opvoederontwikkeling effektief aangewend kan word om verskillende uitkomstes te bereik. Die gebruik van verskillende strategieë het dus ten doel om opvoeders voor te berei om sodoende kwaliteitonderwys aan te bied.

4.5 PROGRAMONTWERP VIR OPVOEDERONTWIKKELING

4.5.1 Inleiding

Programontwerp van opvoederontwikkeling moet in alle opsigte doelmatig en funksioneel wees om die verlangde uitkomstes te kan bereik. 'n Effektiewe program word ontwerp om opvoeders se onderrig te verbeter tot voordeel van die leerders. Nitsaisook en Anderson (1989:293) bevestig die standpunt en voer aan dat die doel van 'n ontwikkelingsprogram is “... were to (a) increase teacher knowledge of effective teaching practices, and (b) improve teacher performance in the classroom, and (c) improve teacher effectiveness in the classroom “. 'n Program vir opvoederontwikkeling het dus volhoubare verandering by die opvoeder ten doel.

'n Suksesvolle program vir opvoederontwikkeling word aan die hand van bepaalde beginsels en vooronderstellings ontwerp en geïmplementeer. Uit die literatuur kan verskeie beginsels en vooronderstellings vir 'n program vir opvoederontwikkeling geïdentifiseer word (Guskey 1991: 239-247; Dunlap 1995: 155; Galbo 1998: 15; Craig, Kraft en Du Plessis 1998: 3):

- Opvoeders moet beskou word as leerders en geleenthede moet geskep word sodat hulle op 'n deurlopende basis meer kan leer van onderrig, onderwyspraktyk en leerders.
- Aktiewe ondersteuning van kollegas en kollegiale samewerking is nodig vir sukses.
- Opvoederontwikkeling moet beskou word as 'n proses, 'n belegging en verpligting.
- Die program moet gebaseer wees op die vrae, behoeftes en bekommernisse van opvoeders.
- Opvoederontwikkeling vereis die skepping van infrastruktuur en innoverende benaderings.
- Die inhoud van die program moet in die werklike situasie (klaskamer) toegepas kan word.

- Individue (opvoeders) moet as bekwame professionele persone benader word insetting moet kan lewer oor die wat, hoe, waarom, wanneer en waar van hul opleiding.
- Volwassenes word bevoordeel indien hulle betrokke is in 'n opvoederontwikkelingsaktiwiteit wat gebaseer is op kleingroepaktiwiteite wat geleentheid bied vir analise, sintese en evaluering.
- Die program moet so gestruktureer word dat opvoeders mekaar sonder vrese vir veroordeling kan ondersteun wanneer hulle leer om vaardighede toe te pas.
- Evaluering en terugvoering moet 'n integrerende deel van die program wees.
- Die uniekheid van die individu met sy vaardighede en ervaring moet erken en ondersteun word. Individuele behoeftes en verskille moet by beplanning en implementering van die program geakkommodeer word.
- Om suksesvol te wees moet die aanbieding van leer by volwassenes gefasiliteer word.
- Die program moet op 'n sistematiese wyse verandering geleidelik invoer.
- Die verhouding tussen leerder en fasiliteerder is kernbelangrik.
- Die visie, misie en doelstellings van die program moet duidelik uitgespel word.

Dié beginsels sluit aan by die beginsels van opvoederontwikkeling (kyk paragraaf 4.2.4) wat fokus op die ontwikkeling en groei van die opvoeder om leerderprestasie te bevorder. Met die ontwerp van 'n program vir opvoederontwikkeling moet voorgenoemde beginsels met die voorbereiding van opvoeders vir UGO in ag geneem word. Die beginsels vorm 'n basis vir die proses van verandering vir die effektiewe implementering van vernuwing. Vervolgens sal die aspekte van 'n opvoederontwikkelingsprogram in oënskou geneem word.

4.5.2 'n Raamwerk vir 'n program vir opvoederontwikkeling

'n Aantal fases of stappe kan onderskei word in die ontwerp van 'n program vir opvoederontwikkeling. Die raamwerk vir 'n program wat hier omskryf word, is die samevoeging van pogings deur verskillende navorsers (Castetter 1986: 295 – 312; Purvis en Buren 1991: 16 –24; Dunlap 1995: 156; Craig et al. 1998: 106-111; Furjanic en Trotman 2000: 5-8; Ganser 2000:34-36; Nel et al. 2001: 478-483 en Van Dyk et al. 2001: 206-277) om die komponente van 'n opvoederontwikkelingsprogram uiteen te sit. Hierdie komponent sluit in assessering van behoeftes, 'n ontwerp- of beplanningsfase, 'n aanbiedings- of implementeringsfase, 'n evalueringsfase sowel as ondersteuning en opvolg. Elk van hierdie komponente sal vervolgens toegelig word.

4.5.2.1 Assessering van behoeftes

Furjanic en Trotman (2000: 7) voer aan dat assessering help om 'n proses in die regte rigting te stuur. Van Dyk et al.(2001: 179) definieer behoefte-assessering as “ ... a process of determining the difference between what is and what is desired ”. Die behoeftes kan bepaal word op individuele, groeps- en organisasievlak (Castetter 1986: 296; Van Dyk et al. 2001: 180). Voordat 'n opleidingsprogram kan realiseer is dit belangrik om eers te bepaal:

- of daar konsensus is onder beplanners dat daar 'n algemene behoefte aan opleiding;
- hoe belangrik die behoefte in terme van die organisasie se prioriteite en bronne is;
- of die behoeftes deur die instelling (skole) self hanteer kan word; en
- of die probleem koste-effektief opgelos kan word (Castetter 1986: 298).

Bogenoemde vrae is dus baie relevant tot die Suid-Afrikaanse situasie waar gepoog word om Kurrikulum 2005 te implementeer en te vestig. In navorsing aangaande die implementering van Kurrikulum 2005 van Carl, Roux en Smit (2000: 2–3) NAPOSA (1998: 8-24) en Tyler (1998: 89) is bevind dat die

Nasionale Departement van Onderwys oorhaastig was met die implementering van die kurrikulum en dat opvoeders nie voldoende ingelig en opgelei was om die nuwe benadering te hanteer nie. Hul behoeftes is dus nie vroegtydig geïdentifiseer nie.

Wat die opleidingsbehoefte van opvoeders self betref, kan die volgende vrae rigtinggewend wees:

- Wat is die behoefte/probleem?
- Wat is die dryfkrag agter die opleidingsversoek?
- Wat is die prioriteit van die behoeftes ten opsigte van die organisasie se doelwitte en bronne?
- Wat is die kennis, vaardighede en houding van individue wat opleiding benodig?
- Wat is die kennis, vaardighede en houdings wat benodig word?
- Watter hindernisse bestaan vir effektiewe prestasies?
- Wat is die doelwitte van die program?
- Moet 'n program van aaneenlopende ondersteuning georganiseer word?
- Sal opleiding leerderprestasie verbeter?
- Hoe kan die program by die skoolprogram inpas? (Johnston 1995:3 3; Craig et al. 1998: 106 –107; Furjanic en Trotman 2000: 7).

Antwoorde op hierdie vrae vorm die basis in die bepaling van doelstellings, inhoude, leweringsmetodes en evaluering van die program vir opvoederontwikkeling. Vir hierdie studie waar opleiding en ontwikkeling deur beide die onderwysowerheid en skole hanteer sal word, is die assessering van behoeftes krities belangrik.

4.5.2.2 Die ontwerp- of beplanningsfase van 'n opvoederontwikkelingsprogram

Die ontwerp of beplanning van 'n opvoederontwikkelingsprogram moet aan die behoeftes van beide die individu en die organisasie voldoen. Dit is in hierdie fase waar 'n gedetailleerde strategiese raamwerk saamgestel en uiteengesit word wat die volgende komponente insluit:

- Doelstellings en doelwitte van program
 - Uitkomst van program
 - Bepaling van hulpbronne
 - Bepaling en ordening van inhoud
 - Keuse van onderrigstrategieë en media
 - Programevaluering
 - Bepaling van hoe verandering in stand gehou sal word
- (Castetter 1986:298-299; Purvis en Buren 1991: 21; Wallace 1991: 90; Roscoe 1992: 159; Dunlap 1995: 156; Furjanic en Trotman 2000: 34-36; Nel et al. 2000: 480-484; Van Dyk et al.2001: 207-276).

Om meer duidelikheid oor bogenoemde komponente te gee sal hulle kortliks bespreek word:

- **Doelstellings en doelwitte van program**

Doelstellings is algemene stellings van wat 'n leerder behoort te kan doen. Dit is die oorkoepelende mikpunte waarvan doelwitte afgelei word (Van Dyk et al. 2001: 209). Leerdoelwitte is aksiestellings wat duidelik gedefinieer en uiteengesit word (Purvis en Buren 1991: 22). Leerdoelwitte kan ook beskryf word as die verlangde gedrag wat opvoeders moet kan demonstree tydens opleiding en in die klaskamer (Furjanic en Trotman 2000: 32-33). Doelstellings en doelwitte is dus essensieel vir programontwerp sodat leerders en opleiers gefokus kan bly op die opleidingsproses.

- **Uitkomst van program**

Olivier (1998: 22) is van mening dat die terme “doelstellings” en “doelwitte” nie gelykwaardig is aan uitkomst nie. Uitkomsgebaseerde onderwys beteken dat leerders beide die uitkomst wat bereik is, en die proses wat gevolg is moet kan demonstreer. ‘n Uitkoms is alles wat ‘n leerder kan doen, verstaan, evalueer en demonstreer (kyk paragraaf 3.5.3). ‘n Uitkoms is dus meer omvattend as ‘n leerdoelwit.

Volgens Olivier (1998: 18) omvat ‘n uitkoms die volgende:

- Dit kan gedemonstreer word.
- Dit kan geëvalueer word.
- ‘n Reeks leerervarings ondersteun dit.
- Dit bestaan uit stappe van funksies naamlik voorbereiding, prestasie en konklusie, interaksie en assessering.
- Dit word gespesifiseer deur duidelik geformuleerde assesseringskriteria.
- Dit is waarneembaar as ‘n eindproduk van die leerproses.

In die programontwerp moet daar ook duidelikheid oor die uitkomst verkry word.

- **Bepalings van hulpbronne**

Na die bepaling van die doelstellings, doelwitte en uitkomst moet besluit word:

- wie die programaktiwiteit sal aanbied;
- wie die program gaan koördineer;
- wie die program aktiwiteite sal aanbied;
- wanneer en waar programme aangebied sal word;
- watter bronne benodig word om die program aan te bied en te implementeer;
- watter metode van evaluering gevolg gaan word.

(Castetter 1986: 304-305; Purvis en Buren 1991: 22; Wallace 1991: 105 ; Furjanic en Trotman 2000: 45).

Hierdie fase is uiters belangrik aangesien die aanbieder en die beskikbare hulpbronne tot 'n deurslaggewende rol sal speel in die bereiking van verlangde doelstellings, doelwitte en uitkomste.

- **Bepaling en ordening van inhoud**

Die bepaling van die inhoud volgens Van Dyk et al.(2001: 237) “ ... *involves the examination of each learning outcomes and terminal objective to determine the specific facts, concepts, principles, skills and activities involved in each learning task* ”. Roscoe (1992: 159) sluit aan by bogenoemde standpunt en is die mening toegedaan dat inhoud die leerdoelwitte moet dek en dat hulle gekoppel moet wees aan die toetreegedrag van die leerder. Die term “inhoud” van 'n program verwys dus na vakinhoud, pedagogie en leeraktiwiteite wat 'n leerder(opvoeder) in staat stel om take en verpligtinge ten opsigte van sy werk te kan verrig. Die inhoud sluit dus kennis, vaardighede en houdings in (Craig et al. 1998: 09; Van Dyk et al. 2001: 237; Nel et al. 2001: 480). Om te kan bepaal of die inhoud effektief tot die opleidingsituasie kan bydra, kan die volgende vrae gevra word:

- Indien die leerders die materiale bestudeer het, sal dit hulle in staat stel om die leerdoelwitte te bereik?
- Sal dit die behoeftes bevredig?
- Sal dit die verlangde prestasie verseker?
- Sal dit die probleme wat in die organisasie geïdentifiseer is, oplos? (Van Dyk et al. 2001: 241).

Hierdie vrae kan as bepalend wees in die samestelling van inhoud vir opvoederontwikkeling.

Wat die ordening van inhoud betref, beskou Van Dyk et al. (2000: 243) dit as 'n proses waardeur inhoud en leerervarings op so 'n wyse tot mekaar geplaas word dat dit die meeste leer in die kortste tyd sal oplewer. Die ordening van inhoud kan 'n betekenisvolle invloed hê op die doeltreffendheid van leer. Die voordeel van doeltreffende ordening van inhoud is dat dit

- leerders help om geleidelik oor te skakel van een vaardigheid of kenniselement na 'n ander;

- verseker dat die voorvereistes en ondersteunende vaardighede en kennis bemeester word voordat leerders aan nuwe vaardighede en kennis blootgestel word ;
- opleidingstyd verminder; en
- verhoed leerderverwarring en mislukking verhoed (Van Dyk et al. 2001: 243).

By volwasse leerders is die ordening om inhoude kernbelangrik sodat die geheelbeeld maklik gevisualiseer kan word (Roscoe 1992: 160). Die ordening van inhoude is dus essensieel in programontwerp.

- **Keuse van onderrigstrategieë en media**

Van Dyk (et al. 2001: 247) voer aan dat die regte onderrigstrategie en ondersteunende media die doeltreffendheid van die opleiding sal bevorder. Die onderrigstrategieë wat in die besondere program gebruik word, sal afhang van die doelwitte van die program, die aard van die opleidingsinstelling, die beskikbaarheid van fasiliteite en apparaat, die agtergrond en vlak van leerders, tyd, kostes, die vermoëns van opleidingspersoneel en die vermoëns van die aanbieder om verskillende onderrigstrategieë te gebruik om leerders in staat te stel om doelwitte en leeruitkomste te bereik (Castetter 1985: 304; Roscoe 1992: 161; Van Dyk et al. 2001: 247).

Alle onderrigstrategieë is basies effektief, maar volgens Galbo (1998: 35) en Melnick (1991: 63) is die volgende strategieë, naamlik demonstrasie, lesingsmetode, reflektiewe groepbesprekings, gevallestudies, rolspeel, mentorskap, self-evaluasie en lees die effektiefste by volwassene-leer (kyk paragraaf 4.4).

Wat media betref moet dit in samehang met onderrigstrategieë beskou word. Die keuse van media moet daarop gebaseer wees om die onderrigstrategieë te ondersteun (Roscoe: 1992:162). In die keuse van onderrigmedia moet

- leerders/groepe in aanmerking geneem word;
- die media geskik wees vir 'n besondere leeraktiwiteit;
- 'n balans en verskeidenheid van die verskillende soorte media in ag

geneem word;

- die media, ander leermateriale en bronne komplementeer;
- die vraag gestel word: sal die media leer bevorder en help om leeruit-komste en leerdoelwitte te bereik? (Van Dyk et al. 2001:267)

Dit is van kernbelang dat die gekose media leer moet kan fasiliteer en 'n betekenisvolle bydrae maak tot die leerproses. Die keuse moet dus val op media wat kan help om dié doelwitte te kan bereik.

Ter opsomming kan gesê word dat die ontwerp- of beplanningsfase 'n kritieke fase is vir die sukses van 'n opleidingsprogram. In dié fase is dit van kardinale belang dat daar deeglik beplan moet word, aan die eise van individue en die organisasie voldoen moet word, realistiese doelstellings en doelwitte gestel word, uitkomste haalbaar is en die beginsels van volwassene-leer in aanmerking geneem word. Hierdie fasette kan van kardinale belang wees by die ontwikkeling van 'n program om opvoeders op te lei om Kurrikulum 2005 effektief te kan implementeer.

4.5.2.3 Die aanbiedings- of implementeringsfase van die opvoeder-ontwikkelingsprogram

In hierdie fase word die beplanningsbesluite in werking gestel. Vir die suksesvolle implementering van die opvoederontwikkelingsprogram wys Castetter (1986: 308), Purvis en Buren (1991: 22), Craig et al. (1998: 109) en Van Dyk et al (2001: 283-296) op die volgende aspekte:

- Die rasionaal vir doelwitte moet duidelik wees.
- Deelnemers moet ingelig word oor hul rol en wat van hulle verwag word.
- Onderrigmateriaal en hulpmiddele moet voldoende wees en die gebruik daarvan moet beplan wees.
- Aktiwiteite moet realisties, relevant en taakgeorïenteerd wees.
- Kommunikasie en terugvoering vorm 'n integrerende deel van die proses.

- Tyd moet noukeurig en reg benut word.
- Deelnemers moet die tyd gegun word om nuwe vaardighede te oefen en daar moet terugvoering wees oor hul optrede.
- Die aanbieder moet leer kan fasiliteer, goed kan kommunikeer, 'n goeie verhouding met leerders kan ontwikkel, gestruktureerde aanbieding kan doen, van verskillende onderrigstrategieë gebruik maak, sensitief wees teenoor die behoeftes van leerders en van volwassene-leerteorie gebruik maak.

Implementering van opvoederontwikkelingsprogramme kan slegs suksesvol wees indien dit taakgeoriënteerd is en gerig is op die opleidingsbehoeftes van die opvoeder. Furjanic en Trotman (2000: 6) ondersteun die standpunt deur aan te voer dat opleiding net suksesvol is: “ ... *when your participants have learned; learning happens only when participants can recall the skills and abilities that were taught and put them to work on the jobs* ”.

Hierdie fase is bepalend in die voorbereiding van opvoeders aangesien opvoeders nou bekwaam gemaak word om nuwe kennis, vaardighede en houdings in die klassituasie te implementeer.

4.5.2.4 Die evalueringsfase van die opvoederontwikkelings-program.

'n Ontwikkelingsprogram kan slegs effektief wees indien dit geëvalueer word. Craft (1996: 71) het haar siening van progamevaluering soos volg uiteengesit: “ ... *evaluation means placing a value on things It involves making judgements about the worth of an activity through systematically and openly collecting an analysis information about it and relating this to explicit objectives, criteria and values* ”. Dit impliseer dat progamevaluering 'n proses is waardeur programaktiwiteite gemeet word, om te bepaal of die verwagte doelwitte en uitkomste bereik is.

Volgens Erasmus en Van Dyk (1999: 192) is die volgende aspekte ten opsigte van evaluering van 'n ontwikkelingsprogram van essensiële belang indien dit suksesvol wil wees:

- Evaluering van opleiding moet benader word as 'n deurlopende proses.
- Evaluering van opleiding moet goed beplan wees met doelwitte wat duidelik uiteengesit is.
- Akkurate en toepaslike meet-instrumente moet gebruik word om inligting te versamel met vir besluitneming as doel.
- Evaluering van opleiding dien as 'n vorm van kwaliteitsbeheer.
- Evaluering is nie net gefokus om die leerder te evalueer nie, maar ook om die opleidingsstelsel te toets.

Die vraag kan nou gestel word: Waarom moet 'n program geëvalueer word? Volgens Purvis en Buren (1991: 23) , Wallace (1991: 111), Dunlap (1995: 156) en Erasmus en Van Dyk (1999: 193) is die doel van evaluering van 'n opvoederontwikkelingsprogram om:

- die waarde van 'n opvoederontwikkelingsaktiwiteit te bepaal in terme van hoe dit die onderrigbevoegdheid beïnvloed en hoe dié veranderinge in onderrig die leerder se leer beïnvloed het;
- besluitnemers te help om toekomstige opvoederontwikkelingsaktiwiteite te identifiseer;
- organisasieveranderinge te identifiseer wat ontstaan het as gevolg van 'n opvoederontwikkelingsprogram; en
- terugvoering te gee aan deelnemers of die verlangde doelwit bereik is en oor die sukses van individuele prestasies.

Samevattend kan dus gesê word dat die evaluering van 'n ontwikkelingsprogram gefokus is om bewyse te lewer, te verbeter en leer te stimuleer.

4.5.2.5 Ondersteuning en opvolging

Die belangrikheid van hierdie fase kan nie genoeg beklemtoon word nie. Dit gebeur dikwels dat opvoeders ontwikkelingsprogramme bywoon waar nuwe tegnieke aangeleer word, maar dit nooit in die klaskamer toepas nie (Purvis en Buren 1991: 23). Nieteenstaande die gehalte van die opleiding wat opvoeders ontvang, word probleme eers ervaar wanneer vernuwings geïmplementeer moet word. Om hierdie probleem te oorbrug is die deurlopende ondersteuning en leiding aan opvoeders uiters belangrik om hul in staat te stel om die nodige aanpassings te maak sodat veranderings geïmplementeer kan word (Guskey 1991: 244).

Ondersteuning en opvolg kan op verskillende wyses en op verskillende vlakke plaasvind. Op die vlak van die onderwysowerheid vind effektiewe ondersteuning plaas wanneer dienste gelewer word soos disseminasie van noodsaaklike inligting, en advies en opleiding ten opsigte van onderrigpraktyke en bestuur (Craig et al. 1998: 111).

Op die vlak van die prinsipaal kan die kwaliteit van die onderrig van die opvoeder en die prestasies van die leerder verbeter indien die prinsipaal

- toesien dat hulpbronne vir opvoeders beskikbaar is;
- saam met die akademiese koördineringskomitee die leerproses koördineer, bestuur en evalueer;
- op 'n gereelde grondslag met ouers, opvoeders en leerders oor die leerproses kommunikeer; en
- betrokke is by die leerproses (Craig et al. 1998: 111).

Op die vlak van die opvoeder kan ondersteuning help met die toepassing van nuwe vaardighede, kennis en houdings in die klaskamer wat insluit:

- afrigting ("*coaching*") van vaardighede deur mentors en ander opvoeders;

- die vorming van studiegroepe met opvoeders van ander skole;
- die aanbied van onderrigleiding aan opvoeders; en
- gesprekvoering oor ervarings en idees met ander opvoeders.

Ondersteuning en opvolging is dus essensieel om betekenisvolle verandering te fasiliteer.

Samevattend kan gesê word dat programontwerp 'n essensiële element van opvoederontwikkeling is. Met die implementering van Kurrikulum 2005 het dit aan die lig gekom dat vernuwing en verandering slegs effektief geïmplementeer kan word deur 'n goed gestruktureerde opleidingsprogram wat moet aansluit by 'n goed gestruktureerde ontwikkelingsprogram in skole. Hierdie standpunt word bevestig deur die *Draft Revised National Curriculum Statement* (2001a: 80). Voorgenoemde programontwerp kan effektief gebruik word in die voorbereiding van opvoeders vir UGO. Hierdie programontwerp maak dit moontlik om teorie en praktyk bymekaar te bring.

Na aanleiding van die literatuurstudie van kurrikulumontwikkeling (hoofstuk 2) en opvoederontwikkeling (hoofstuk 4) word die ontwikkeling van 'n program vir die opleiding van opvoeders beskou as bestaande uit verskillende fases te wete, ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering. Alhoewel die fases afsonderlik in hoofstukke 2, 3 en 4 behandel is, is daar 'n onderlinge interafhanklikheid en interverwantskap tussen die fases. Elke fase bestaan uit verskillende komponente waar daar weer 'n onderlinge interaksie en wisselwerking is. Vir hierdie studie is die ontwerpfase van uiterste belang aangesien die navorser poog om 'n program te ontwikkel vir die leerarea Sosiale Wetenskappe. Die ontwerpfase word voorafgegaan deur 'n behoefte-assessering, wat die basis vorm vir die bepaling van doelstellings, doelwitte, uitkomst, leweringsmetodes en evaluering van 'n ontwikkelingsprogram.

Die ontwerpfase omsluit dus komponente soos doelstellings en doelwitte, uitkomst van die program, bepaling van hulpbronne, seleksie en ordening van inhoude, keuse van onderrigstrategieë en media, aanbieding, evaluering,

refleksie en ondersteuning en opvolging. Die insluiting van al die komponente behels noodwendig deeglike en sistematiese beplanning, sodat die behoeftes wat geïdentifiseer is, aangespreek kan word. 'n Doeltreffende en weldeurdragte opleidingsprogram hou baie voordele vir die opvoeder in.

4.6 VOORDELE VAN OPVOEDERONTWIKKELING

Vir die implementering van UGO en die voorbereiding van opvoeders hou die opleidingsprogramme verskeie voordele in. Uit die voorafgaande data is dit duidelik dat opleiding en ontwikkeling help om

- die nuwe kurrikulum meer verstaanbaar en aanvaarbaar te maak;
- vakkennis, vaardighede en houdings te verbeter;
- opvoeders te lei om skooldoelstellings te identifiseer;
- onderlinge verhoudinge tussen opvoeders te verbeter;
- taakgerig te wees;
- meer effektief te wees ten opsigte van besluitneming en probleemoplossing;
- skoolleierskap te ontwikkel;
- opvoeders te motiveer;
- opvoeders te bekwaam vir hul onderwystaak;
- kommunikasie in die skool te verbeter;
- opvoeders te lei in die proses van verandering;
- die ondersteuningsbasis van die skool te vergroot;
- kollegiale samewerking aan te moedig;
- Individuele behoeftes te ontwikkel.

Bogenoemde voordele toon duidelik dat opvoederontwikkelingsprogramme 'n integrerende deel moet wees van die proses van verandering. Dié programme dra daartoe by om opvoeders tot groter begrip te lei, 'n leerkultuur te skep en opvoeders bekwaam te maak vir hul taak.

4.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daarop gewys dat die opvoeder die kernrolspeler in die proses van suksesvolle implementering van 'n kurrikulum is en dat opleiding en ontwikkeling 'n voorvereiste vir verandering is. Die voorbereiding van opvoeders is 'n proses waar vele fasette in aanmerking geneem moet word, naamlik die skool, opvoeder, leerders, ouers, bronmateriaal, kennis, vaardighede en houdings. Suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 sal grootliks afhang van die ingesteldheid van die opvoeder. Om dié rede moet die voorbereidingsproses van so 'n aard wees dat opvoeders eienaarskap van die kurrikulum kan aanvaar en hul bekwaam maak om die onderrig- en leerproses met selfvertroue te kan hanteer. Die Nasionale Departement van Onderwys (NDE 2001: 80) is dit eens hiermee en wys daarop dat die Nasionale Kurrikulumverklaring opvoeders vereis wat: “ ... *professionally competent and in touch with current development his/her area of expertise* ” is.

Om aan die vereiste van die nuwe kurrikulum te kan voldoen, word in die hoofstuk aangetoon dat die voorbereidingsproses goed beplan en georganiseer behoort te word met inagneming van die doelstellings en beginsels van opvoederontwikkeling. Opvoederontwikkeling kan dus beskou word as 'n deurlopende proses van opleiding en ontwikkeling van opvoeders. Op dié wyse kan deurlopend gefokus word op die ontwikkeling van die opvoeder, die behoeftes van die organisasie en die verbetering van die kwaliteit van die onderwys.

In die beskrywing van opleidings- en ontwikkelingsmodelle is van die veronderstelling uitgegaan dat modelle as raamwerke kan dien wat geldige riglyne kan verskaf in die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram vir opvoeders. Modelle kan gebruik word as rigtingwysers vir die opleiding van opvoeders, wyses waarop opvoederontwikkeling beplan en ontwerp kan word en hoe die kwaliteit van onderwys verbeter kan word. Modelle bied dus ondersteuning vir die ontwerp en implementering van ontwikkelingsprogramme.

Na aanleiding van 'n literatuurstudie ten opsigte van programontwerp is verskillende fases geïdentifiseer te wete assessering van behoeftes, die ontwerpfase, die aanbiedings- of implementeringsfase, die evalueringsfase sowel as opvolg en ondersteuning. Vir hierdie studie kan die verskillende komponente van die ontwerpfase (kyk paragraaf 4.5.2.2) te wete doelstellings en doelwitte, uitkomstes bepaling van hulpbronne, bepaling en ordening van inhoude, keuse van onderrigstrategieë en media, progamevaluering sowel as ondersteuning en opvolging, die programontwerp beduidend beïnvloed. Hierdie komponente sluit ook aan by kurrikulumontwerp wat in paragrawe 2.4 en 3.5 bespreek word. Aangesien die ontwerpfase 'n kritieke fase is in programontwikkeling is dit essensieel dat ontwerpers duidelikheid moet hê oor watter komponente gebruik gaan word in effektiewe ontwikkeling.

Teen die agtergrond van kurrikulumontwikkeling (hoofstuk 2) UGO (hoofstuk 3) en opvoederontwikkeling (hoofstuk 4) word in hoofstuk 5 'n beskrywing van die resultate van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing gegee met betrekking tot die opvoeder se persepsies, kennis, opleiding en implementering van UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe. Die navorsingresultate dui ook op die opvoeder se aanbevelings, en tekortkoming ten opsigte van UGO. Na aanleiding van die literatuurstudie en hierdie ondersoek sal 'n opvoederontwikkelingsprogram ontwikkel word vir die opleiding van opvoeders in UGO.

HOOFSTUK 5

DATAVERWERKING

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word data wat tydens die navorsing ingesamel is, ontleed en bespreek. Die empiriese navorsing is voorafgegaan deur 'n literatuurstudie wat gerig is op kurrikulumontwikkeling, uitkomsgebaseerde onderwys en opvoederontwikkeling. Die empiriese navorsing in skole het hoofsaaklik gefokus op opvoeders in die Senior Fase binne die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Opvoedkunde Bestuurs-en Ontwikkelingsentrums (OBOS'e), Metropool-Oos, Metropool-Noord, Metropool-Suid en Weskus/Wynland (WKOD).

Die doel van hierdie vraelysondersoek en onderhoude was:

- om 'n situasie-analise te maak van die vlak van opleiding van opvoeders ten opsigte van UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe.
- om riglyne te verskaf vir opvoederopleiding-en ontwikkeling vir 'n nuwe kurrikulum.

Om hierdie doelstellings te realiseer is die volgende besondere doelstellings geformuleer:

- Die bepaling van die opvoeders se persepsies aangaande UGO
- Die bepaling van die opvoeders se kennis, oriëntering en opleiding met betrekking tot UGO
- Die bepaling van hoe implementering plaasgevind het

Die data is beide kwantitatief en kwalitatief ingesamel. Die kwalitatiewe data soos verkry uit anoniem-voltooidde vraelyste is aangevul deur kwantitatiewe data soos verkry uit individuele onderhoude. Die vraelyste bevat beide geslote en oop vrae. Die vraelyste moes slegs ingevul word deur opvoeders in die Sosiale Wetenskappe betrokke by UGO. Vir statistiese doeleindes

word data in werklike getalle en persentasies uitgedruk. Daar word ook van tabelle gebruik gemaak om data te illustreer.

Die vraelys het uit ses afdelings bestaan, naamlik:

Afdeling A: Riglyne vir die voltooiing van vraelys

Afdeling B: Algemene biografiese inligting

Afdeling C: Persepsie aangaande UGO

Afdeling D: Kennis, oriëntering en opleiding

Afdeling E: Implementering en Assessering

Afdeling F: Aanbevelings

Die 80 vraelyste is ná goedkeuring van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement persoonlik na 21 skole (wat die ou model-C skole, ou Raad van Verteenwoordigers skole en ou Onderwys en Opleiding skool, verteenwoordig) geneem en afgehaal. Vraelyste is min of meer gelykop tussen dié skole verdeel. Van die 80 vraelyste is 64 terug ontvang en almal was bruikbaar. Die bevindings soos uit die data bekom, word in dieselfde volgorde gehanteer as wat die vrae in die vraelyste gevra is. Nadat alle resultate geïnterpreteer is, word 'n korrelasie-analise ook gedoen tussen die verskillende afdelings. Die volledige vraelys word in Bylae A gegee.

5.2 AFDELING B: ALGEMENE EN BIOGRAFIESE INLIGTING:

In hierdie afdeling moes respondente inligting verskaf oor die skool waar hulle onderwys gee, asook hul persoonlike besonderhede.

5.2.1 Inligting oor die skool waar onderwys gegee word

5.2.1.1 Tipe skool

Al die respondente het aangetoon dat hulle skool 'n gewone akademiese studierigting volg. Die tendense wat in die ondersoek aangedui word, kan dus van toepassing gemaak word op skole met 'n gewone akademiese rigting.

5.2.1.2 Skoolfase

Die meeste respondente (95,3%) het in die sekondêre skoolfase (grade 8 tot 12) onderwys gegee, terwyl 3,1% aangetoon het dat hulle in die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase skoolfase (grade 7 tot 9) onderwys gee. Slegs een respondent (1,6%) het aangetoon dat hy in beide skoolfases (primêr en sekondêr) onderwys gee, naamlik grade 1 tot 12.

5.2.1.3 Medium van onderrig

In die onderstaande tabel volg 'n uiteensetting van respondente se reaksie op die vraag.

Tabel 5.1 Medium van onderrig

Medium	N	%
Afrikaans	25	39,1
Engels	18	28,1
Xhosa	1	1,6
Dubbelmedium	18	28,1
Parallelmedium	2	3,1
TOTAAL	64	100,0

Bogenoemde tabel toon duidelik dat die medium Afrikaans, Engels en Dubbelmedium, waar Engels en Xhosa die betrokke twee tale is, deur die meeste respondente gebruik word. Die bevindinge van die vraelys omsluit dus die drie hooftale van die Wes-Kaap.

5.2.1.4 Lokaliteit van die skool

In enige ondersoek is dit belangrik om te weet of dit plattelandse, voorstedelike of stedelike skole is. Die rede daarvoor is dat die navorser die studie wou deurtrek na al drie dié lokaliteite.

Tabel 5.2 Lokaliteit van skool

Lokaliteit	N	%
Landelik	16	25,0
Voorstedelik	24	37,5
Stedelik	22	34,4
Geen respons	2	3,1
TOTAAL	64	100,0

Volgens tabel 5.2 is dit duidelik dat daar 'n goeie verspreiding ten opsigte van respondente in landelike, voorstedelike en stedelike was. Die bevindinge van die studie kan dus deurgetrek word na al drie lokaliteite.

5.2.1.5 Aantal personeellede

Tabel 5.3 Aantal personeellede

	N	%
0-10	0	0,0
11-20	1	1,6
21-30	7	10,9
31-40	32	50,0
41-50	19	29,7
Meer as 50	5	7,8
TOTAAL	64	100,0

Uit bogenoemde tabel 5.3 blyk dit dat die meeste respondente in skole was wat meer as 30 personeellede gehad het. Met die leerder-opvoeder 33:1 kan skole met meer as 30 personeellede as groot skole beskou word.

5.2.2 Persoonlike besonderhede

In hierdie gedeelte van die vraelys is agt vrae rondom die respondent se persoonlike besonderhede gevra. Dit het ingesluit geslag, ouderdom, skoolonderwysondervinding, opleidingsinstansie waar opleiding ontvang is, voortgesette formele opleiding, akademiese kwalifikasies, die skoolfase waarin onderwys gegee word asook die rang van betrekking beklee.

5.2.2.1 Geslag

Uit gegewens deur respondente verstrek, het dit geblyk dat beide geslagte voldoende verteenwoordig is, sodat die bevindinge van die navorsing op beide geslagte van toepassing gemaak kan word.

Tabel 5.4 Geslag

	N	%
Mans	35	54,7
Dames	28	43,8
Geen respons	1	1,6
TOTAAL	64	100,0

Tabel 5.4 toon duidelik dat mans en dames redelik gelykop verteenwoordig was in die leerarea Sosiale Wetenskappe.

5.2.2.2 Ouderdom

Die gegewens in tabel 5.5 toon aan dat 77,2% van die respondente 45 jaar en jonger was terwyl die res wat 46 jaar en ouer was. Dit toon duidelik dat jonger sowel as meer ervare opvoeders betrek is.

Tabel 5.5 Ouderdom

	N	%
20-25	0	0,0
26-30	8	12,5
31-35	14	21,9
36-40	16	25,0
41-45	2	18,8
46-50	9	14,1
51-55	2	3,1
56-60	1	1,6
Geen respons	2	3,1
TOTAAL	64	100,0

Volgens die gegewens in tabel 5.5 was die meeste respondente (64,7%) tussen 31 en 45 jaar oud.

5.2.2.3 Skoolonderwysondervinding

Tabel 5.6 Skoolonderwysondervinding

	N	%
1-5	7	10,9
6-10	16	25,0
11-15	16	25,0
16-20	12	18,8
21-25	9	14,1
26-30	1	1,6
31-35	1	1,6
36-40	1	1,6
Geen respons	1	1,6
TOTAAL	64	100,0

Die gegewens van respondente in tabel 5.6 is in korrelasie met die ouderdomme van respondente. Bogenoemde tabel 5.6 toon dat die meeste respondente (79,7%) tussen 6 en 20 jaar onderwysondervinding gehad het. Ervare opvoeders was dus in die Sosiale Wetenskappe by UGO betrokke.

5.2.2.4 Tipe opleidingsinstansie

Tabel 5.7 Tipe opleidingsinstansie

	N	%
Kollege	11	17,2
Technikon	0	0,0
Universiteit	52	81,3
Geen respons	1	1,6
TOTAAL	64	100,0

Uit gegewens van respondente blyk dit dat die meeste respondente (81,3%) hul aanvanklike opleiding by universiteite gehad het. Dit is 'n duidelike aanduiding dat die respondente akademies toegerus was vir hul taak.

5.2.2.5 Voortgesette formele opleiding

Tabel 5.8 Voortgesette formele opleiding

	N	%
Geen	36	56,3
BEd	14	21,9
MEd	1	1,6
Ander	1	1,6
DEd	0	0,0
BTech	1	1,6
Geen respons	11	17,2
TOTAAL	64	100,0

Bogenoemde gegewens toon dat die meeste respondente geen verdere formele opleiding ontvang het ná hul aanvanklike opleiding nie.

5.2.2.6 Akademiese kwalifikasie

Tabel 5.9 Akademiese kwalifikasie

	N	%
B-graad	29	45,3
Honneursgraad	15	23,4
Meestersgraad	5	7,8
Doktorsgraad	1	1,6
B Technologie	1	1,6
Geen respons	13	20,3
TOTAAL	64	100,0

Uit gegewens van respondente blyk dit dat die meeste respondente B-grade gehad het, met enkeles wat gevorderde nagraadse studie onderneem het.

5.2.2.7 Skoolfase

Tabel 5.10 Skoolfase

	N	%
Grondslagfase	1	1,6
Intermediêre fase	3	4,7
Senior fase	59	92,2
Geen respons	1	1,6
TOTAAL	64	100,0

Uit bogenoemde gegewens is dit duidelik dat die meeste respondente die meeste van hul onderrigtyd aan die Senior Fase bestee het.

5.2.2.8 Rang van betrekking

Tabel 5.11 Rang van betrekking

	N	%
Skoolhoof	1	1,6
Adjunkhoof	5	7,8
Departementshoof	6	9,4
Opvoeder	52	81,3
TOTAAL	64	100,0

Uit gegewens van respondente blyk dit dat 81,3% van die respondente wat by UGO betrokke was gewone onderwysposte beklee het.

5.3 AFDELING C: PERSEPSIES AANGAANDE UGO

In die ondersoek na die persepsies van opvoeders word in die studie gefokus op:

- Opvoeders se kennis van UGO en Kurrikulum 2005
- Opleiding en verandering

- Faktore wat die persepsies van opvoeders beïnvloed
- Implementering van UGO
- Persepsies rondom ouerbetrokkenheid

Hierdie afdeling bestaan uit 17 vrae en elke vraag het 'n oop vraag waar respondente hul antwoord moes motiveer. Vir die doel van die voorstellings van data word die waardes in die tabel as 'n werklike getal en persentasie uitgedruk. Op grond hiervan kan die persepsies van opvoeders geïdentifiseer word.

5.3.1 Die begrip UGO (kyk Vraag C1 in Vraelys, Bylae A)

By hierdie vraag moes respondente 'n kort beskrywing gee van wat hulle onder UGO verstaan. Hier het 85,9% van die respondente antwoorde verskaf. Feitlik alle respondente se antwoorde het van mekaar verskil. Dit blyk dat opvoeders verskillende persepsies het oor die begrip UGO, wat aantoon dat opvoeders nie 'n eenvormige standpunt het oor wat onder UGO verstaan word nie. Respondente het hulle soos volg oor die begrip UGO uitgedruk: *“Teaching structured in such a way that it focuses on specific outcomes rather than content”*; *“Onderwysstelsel gebaseer op uitkomstes. Die leerders word geleer om dinge te doen, en dinge self te ontdek, ontwikkel kommunikasie vaardighede, ens.”*; *“Leerders word op so 'n manier onderrig sodat hul soveel lewensvaardighede moontlik ontwikkel om selfstandig in die grootmensewêreld (werkwêreld) te oorleef”*; *“Die verkryging van vaardighede bo die verkryging van kennis”*; *“Geïntegreerde vakrigtings om leerders holisties te ontwikkel en spesifieke vaardighede te ontwikkel”*; *“Uitkomstegbaseerde onderrig: die praktiese einddoel meer belangrik as die teorie”*; *“Leerder gesentreerde onderwys-met leerders wat integreer om sekere kritieke uitkomste te bereik”*; *“To give learners an opportunity to express themselves instead of the teacher doing all the talking”*; *“It produces critical students not submissive learners who will learn to think for themselves”*; *“Lei leerders tot gedragpatrone wat hom/haar 'n nuttige burger sal maak.”*

Opsommend kan gesê word dat sommige respondente van mening is dat UGO op die verwerwing van uitkomstefokus, terwyl weer van mening is dat daar gefokus word op die ontwikkeling van vaardighede, dat dit leerdergesentreerd is om leerders vir die wêreld van werk voor te berei. Die antwoorde op bogenoemde vraag sluit direk aan by die volgende vraag.

5.3.2 Die verskil tussen UGO en Kurrikulum 2005 (Vraag C2 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.12 Is daar vir u 'n verskil tussen UGO en Kurrikulum 2005?

	N	%
Geen respons	2	3,1
Ja	13	20,3
Nee	26	40,6
Onseker	23	35,9
TOTAAL	64	100,0

Die response in tabel 5.12 beklemtoon die feit dat daar groot onsekerheid is oor die begrippe UGO en Kurrikulum 2005. Indien die kolomme “Nee” en “Onseker” gegroepeer word, blyk dit dat 76,5% van respondente aangedui het dat hulle oningelig was ten opsigte van UGO en Kurrikulum 2005. Dit is nie seker of die opvoeders die vraag korrek geïnterpreteer het nie. Hoewel 20,3% aangedui het dat daar wel 'n verskil was, het motivering aangedui dat hulle dit inderwaarheid as onderling gekoppel gesien het. (Byvoorbeeld “*UGO is 'n onderwysmodel en Kurrikulum 2005 is die implementering daarvan in die RSA*”; “*UGO is vir my die oorkoepelende benadering*”; “*Kurrikulum 2005 is die stelsel en UGO is die toepassing daarvan*”; “*UGO is vir die algemene praktyk Kurrikulum 2005 is vir die “politieke beleid”*”). Bogenoemde persepsies dui aan dat respondente nie UGO en Kurrikulum 2005 as verskillend beskou het nie.

Die nee-respondente (wat gesê het daar is nie 'n verskil nie) se motivering het gewissel vanaf, “*Dit vul mekaar aan*”; “*Kom op dieselfde neer*”; “*Beide is*

daarop gemik om dieselfde uitkomst te bereik”; “Kurrikulum 2005 promoveer UGO”; “Is UGO nie juis die doelstelling van Kurrikulum 2005 nie?”; “UGO is net ‘n afskaling van Kurrikulum 2005.”

Hierdie kwessie van die onsekerheid oor die verband tussen UGO en Kurrikulum 2005, sal aangespreek moet word. In hoofstuk 2,3 en 4 van hierdie studie word aangetoon dat die opvoeder ‘n kernbelangrike funksie het ten opsigte van die effektiewe implementering van vernuwing. Dit is dus essensieel dat die opvoeder bemaagtig word en oor die nodige kennis moet beskik om vernuwing suksesvol te implementeer.

Indien response in 5.3.1 en 5.3.2 gesamentlik in oënskou geneem word, blyk dit dat respondente redelik oningelig was oor UGO en Kurrikulum 2005.

5.3.3 Behoefte aan meer inligting aangaande UGO (Vraag C3 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.13 Het u enige behoefte om meer inligting oor UGO te ontvang?

	N	%
Geen respons	1	1,6
Ja	48	75,0
Nee	15	23,4
TOTAAL	64	100,0

In bogenoemde tabel 5.13 word duidelik getoon dat die meeste respondente (75%) ‘n behoefte aan meer inligting aangaande UGO gehad het. Dié respons is ‘n positiewe indikasie dat opvoeders meer inligting wou bekom. Meer inligting om UGO duidelik te maak kan grootliks bydra om die negatiewe persepsies uit die weg te ruim. Die rede waarom meer inligting aangaande UGO te verlang is, is in die motivering van respondente omvat. Hierdie response “vertel” ook meer as net bogenoemde syfers. Wysies waarop inligting bekom is, is onder ander deur middel van portefeuljes, enkele

werkwinkels (wat onvoldoende was) en inligtingstukke. Die behoefte aan meer korrekte en omvattende inligting is bevestig met standpunte soos:

- “ ‘n Opvoeder kan nooit ophou leer nie.”
- “ One feels good to do something with confidence, not fumbling.”
- “ Om alle onduidelikhede uit te skakel.”
- “ Alles hang in die lug ...”
- “ Ek weet nie wat die einddoel van UGO presies is nie en watter implikasie dit vir die toekoms inhou nie.”

Samevattend kan gesê word dat die vernaamste redes vir die response wasdat respondente oningelig en onseker was oor UGO en hoe dit in die praktyk geïmplementeer moes word.

5.3.4 Op watter wyse opvoeders inligting wou ontvang (Vraag C4 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.14 Wyse om inligting te ontvang

	N	%
Seminare	17	26,0
Opleidingskursusse	48	75,0
Omsendbriewe	22	34,4
Opvoederontwikkelingsprogramme	37	57,8
TOTAAL	64	100,0

By hierdie vraag word in die interpretasie slegs die persentasie Ja-response by elke opsie aangetoon. Uit bogenoemde tabel 5.14 blyk dit dat die meeste respondente (75%) graag opleidingskursusse sou wou bywoon terwyl 57,8% ook betrokke wou raak by opvoederontwikkelingsprogramme. Die response uit bogenoemde tabel korreleer met die response in tabel 5.13.

5.3.5 Of UGO 'n positiewe bydrae kan lewer tot onderwys in Suid-Afrika (Vraag C5 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.15 Is u van mening dat UGO 'n positiewe bydrae kan maak om onderwys in Suid-Afrika te verbeter?

	N	%
Geen respons	1	1,6
Ja	28	43,8
Nee	11	17,1
Onseker	24	37,5
TOTAAL	64	100,0

Uit tabel 5.15 blyk dit dat daar 'n groot mate van onsekerheid bestaan of UGO 'n positiewe bydrae kan maak omdat slegs 43,8% van die respondente 'n definitiewe "ja" geantwoord het en 37,5% nog onseker daaroor was. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat disseminasieproses nie optimaal benut was nie.

Die motivering vir respondente se mening dat UGO 'n positiewe bydrae kan lewer tot onderwys in Suid-Afrika is uitgedruk in uitsprake soos, "*At an early age learners are able to express themselves and they are actively involved. They also acquire skills*"; "*Leerders dink en werk selfstandig ...*"; "*It recognises the need to provide a broad-based foundation for young learners*"; "*Dit bied aan elke leerder 'n geleentheid om tot sy /haar volle potensiaal te ontwikkel*"; "*OBE prepares the learner for the future*"; "*It involves critical thinking.*"

5.3.6 Opleiding ten opsigte van UGO ontvang (Vraag C6 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.16 Het u enige opleiding ten opsigte van UGO ontvang?

	N	%
Geen respons	1	1,6
Ja	48	75,0
Nee	15	23,4
TOTAAL	64	100,0

By hierdie vraag moes respondente aantoon of hulle enige opleiding ten opsigte van UGO ontvang het. Die meeste respondente (75,0%), volgens tabel 5.16, het aangetoon dat hulle wel opleiding ten opsigte van UGO ontvang het. Kommerwekkend egter is dat 23,4% van die respondente aangetoon het dat hulle nog geen opleiding in UGO ontvang het nie. In die navorsingsprojek oor UGO van Carl, Roux en Smit (2000: 10) is bevind dat 38,1% van respondente aangetoon het dat hulle nooit by opleidingsprogramme betrokke was nie. Opleiding het dus steeds 'n ernstige leemte geblyk te wees.

5.3.7 Of 'n daglange opleidingssessie voldoende voorbereiding was om UGO te implementeer (Vraag C7 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.17 Is u van mening dat 'n daglange opleidingssessie voldoende voorbereiding is om UGO te implementeer?

	N	%
Geen respons	1	1,6
Ja	2	3,1
Nee	61	95,3
TOTAAL	64	100,0

By hierdie vraag moes respondente aantoon of hulle van mening was dat 'n daglange opleidingssessie vir hulle voldoende voorbereiding was om UGO te

implementeer. Uit tabel 5.17 is dit baie duidelik dat respondente van mening was dat 'n daglange opleiding beslis nie voldoende was nie. Hierdie standpunt bevestig die response wat ook by Vraag C3 (kyk paragraaf 5.3.3) gegee is. Die resultate in dié vraag korreleer met response in 5.3.1 en 5.3.2 wat dui op 'n gebrekkige kennis, en response in 5.3.3, 5.3.4 en 5.3.5 wat daarop dui dat respondente 'n behoefte aan meer inligting en opleiding gehad het.

In die ope gedeelte van hierdie vraag kon respondente voorstelle aanbied ter verbetering van die situasie. Uit die voorstelle wat aangebied is, blyk dit dat respondente van mening was dat opleiding langer, deurlopend en meer intensief moes wees. Dit word weergegee in die motiverings van respondente soos, “ *Miskien een keer per kwartaal*”; “ *It needs at least one day per week*”; “ *Opleidingssessie van minstens een week*”; “ *Opleiding behoort een/twee weke te duur*”; “ *Intensiewe maandkursus*”; “ *The educators must be trained throughout the year*”; “ *Langer tye van opleiding*”; “ *We can use weekends to educate and develop educators*”; “ *It should be a continuous process and not a once of situation.*”

Die tydsduur vir opleiding van opvoeders is kernbelangrik by die samestelling van 'n ontwikkelingsprogram.

5.3.8 Beïnvloeding van persepsie rondom UGO (Vraag C8 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.18 In watter mate het die opleiding wat u van die onderwysowerhede ontvang, u persepsie rondom UGO beïnvloed?

	N	%
Geen respons	2	3,1
Baie	15	23,4
Min	39	60,9
Glad nie	8	12,5
TOTAAL	64	100,0

Indien die kolomme “Min” en “Glad nie” in bogenoemde tabel 5.18 gegroepeer word, blyk dit dat 73,4% van die respondente aandui dat die opleiding deur die onderwysowerheid weinig hul bestaande persepsies van UGO weinig beïnvloed het. In die ope deel van die vraag bied respondente verskeie redes hieroor aan soos: “*It doesn’t influence my perception because when we come from these workshops there is little that we know and they also expect us as educators to come with solutions for our problem in OBE*”; “*They respect that we have already know and also expect us to come with solutions about OBE*”; “Opleiers is nie genoegsaam opgelei nie”; “Opleiding strook geensins met die praktyk nie”; “Opleiding te min / van swak standaard”; “I am still not clear about it”; “The information sounded interesting, but when it comes to the implementation of the process, confusion and chaos occurred”; “Te veel teorie is aangebied”; “It was only a day workshop”; “Time was not enough”; “Die owerhede het te swak beplan en moes moes alles afjaag.”

Die oorkoepelende respons was dat die opleiding van respondente te min was en te vinnig plaasgevind het en dat die standaard van opleiding swak was.

5.3.9 Implementering van UGO ná opleiding (Vraag C9 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.19 Is u van mening dat u na afloop van die opleiding, UGO met selfvertroue kan implementeer?

	N	%
Geen respons	2	3,1
Ja	17	26,6
Nee	26	40,6
Onseker	19	29,7
TOTAAL	64	100,0

Indien die kolomme “Nee” en “Onseker” gegroepeer word, blyk dit dat 70,3% van die respondente aangedui het dat hulle nie UGO met selfvertroue kon

implementeer nadat opleiding plaasgevind het nie. Die vraag korreleer met response in tabel 5.18.

Die response van die “Nee” en “Onseker” respondente (die wat UGO nie met selfvertroue kan implementeer nie) se motivering daarvoor sluit in : “ *e min kennis*”; “*Te min tyd bestee*”; “*Jy kan nie die vrug ryp druk in so ‘n kort tyd nie.*”; “*Nog nie seker wat presies verwag word nie*”; “*I am still unsure, especially when it comes to assessment.*”; “*Not sufficient info or training given*”; “*Die aanbieding was vaag*”; “*Probleem van te groot klasse*”; “*Daar moet gereelde sessies wees totdat opvoeders vertrouwd is*”; “*am not well equipped with OBE*”; “*Kursusleiers was byna meer onkundig as die kursusgangers*”; “*That needs more time than one or two day.*”

Die response toon duidelik dat die opleiding opvoeders nie voldoende bemagtig het ten opsigte van kennis, vaardighede en waardes aangaande UGO nie. Die redes daarvoor is:

- dat die tydsduur van opleiding te kort was;
- dat oplossings vir praktiese probleme soos groot klasse nie aangespreek is nie; en
- dat die aanbiedings deur kursusleiers onvoldoende was.

‘n Goed gestruktureerde ontwikkelingsprogram kan dié kwessies aanspreek.

5.3.10 Behoefte aan verdere opleiding (Vraag C10 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.20 Indien u reeds opleiding het, is u van mening dat u ‘n behoefte het aan verdere opleiding?

	N	%
Geen respons	8	12,5
Ja	44	68,8
Nee	8	12,5
Onseker	4	6,3
TOTAAL	64	100,0

Uit tabel 5.20 blyk dit dat 68,8% van die respondente aandui dat hulle 'n behoefte het aan verdere opleiding. Die response op hierdie vraag moet beskou word in die lig van response in:

- Tabel 5.17 waar 95,3% van die respondente aangedui het dat 'n daglange opleidingssessie onvoldoende was;
- Tabel 5.18 waar 73,4% van die respondente aangedui het dat hul persespsie min tot glad nie beïnvloed is deur opleiding wat hul ontvang het nie; en
- Tabel 5.19 waar 70,3% (kolomme Nee en Onseker gegroepeer) van respondente aangedui het dat hulle onseker was oor die implementering van UGO.

Die oorkoepelende redes wat aangevoer is waarom daar 'n behoefte bestaan aan verdere opleiding was dat:

- dit 'n voortdurende leerproses moes wees;
- opvoeders beter toegerus moes word vir hul taak;
- soveel as moontlik moes oor UGO geleer word om dit met selfvertroue te kon implementeer;
- onsekerhede uitgeskakel kon word;
- aanvanklike opleiding onvoldoende was;
- daar meer tyd aan opleiding afgestaan moes word; en
- daar opvoeders was wat nog nie opleiding ontvang het nie.

Die oorkoepelende redes vir verdere opleiding sluit aan by die bevindinge van Carl, Roux en Smit (2000:1 0) wat toon dat:

- 38,1% van respondente nooit betrokke was by opleidingsprogramme nie;
- die meeste respondente getoon het dat hulle probleme ondervind het met die opleidingsprogramme en dat dit problematies was om die inligting wat ontvang is, te implementeer; en

- opleidingsprogramme nie die verskille tussen UGO en die tradisionele onderwysstelsel duidelik gemaak het nie.

Verdere opleiding van respondente kan daartoe bydra dat negatiewe persepsies uitgeskakel word en dat opvoeders UGO met groter selfvertroue kan implementeer.

5.3.11 Tyd en opleiding (Vraag C11 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.21 Is die tyd waarin u opleiding van die onderwysdepartement ontvang het die geskikste tyd van die jaar vir opleiding in 'n nuwe kurrikulum?

	N	%
Geen respons	8	12,5
Ja	17	26,6
Nee	29	60,9
TOTAAL	64	100,0

Die meeste respondente (60,9%) het aangetoon dat die tyd waarin hulle opleiding van die onderwysowerheid ontvang het, nie die geskikste tyd van die jaar vir die opleiding in 'n nuwe kurrikulum was nie.

Die vernaamste redes hiervoor vir respondente wat "Nee" geantwoord het,sluit in:

- Die matriekklasse is ontwrig.
- Opleiding moes deurlopend plaasgevind het.
- Opleiding het ontwrigtend op die skoolprogram ingewerk.
- Dit behoort 'n jaar voor implementering te geskied.
- Dit behoort aan die begin van die jaar plaas te vind.
- Daar was te veel skoolaktiwiteite wat afgehandel moes word.
- Skole behoort vir 'n week of twee te sluit om goeie opleiding te verseker.
- Aan die einde van die jaar is dit altyd baie moeilik.

Die tyd waarin opleiding geskied kan 'n deurslaggewende rol speel in die sukses of mislukking van 'n opleidingsprogram. Wanneer 'n ontwikkelings - program beplan word moet die tyd wanneer opleiding sal geskied, in ag geneem word.

5.3.12 Die sukses van UGO by die skool (Vraag 12 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.22 Sou u sê dat die implementering van UGO in u skool suksesvol was?

	N	%
Ja	17	26,6
Nee	16	25,0
Onseker	31	48,4
TOTAAL	64	100,0

Indien die kolomme "Nee" en "Onseker" gegroepeer word, blyk dit dat 73,4% van die respondente aangedui het dat daar groot onsekerheid was oor die implementering van UGO by hul skool. Uit die motivering van respondente waarom hulle "Nee" en "Onseker" antwoord, blyk dit dat daar groot leemtes bestaan het oor spesifieke aspekte soos assessering, portefeuljies, rapportering, hantering van groot klasse en die koördinering van die proses by die skool.

Respondente sê in dié verband, " *Daar is nog leemtes, bv. portefeuljies, rapportering*"; " *Ons klasse is te groot*"; " *Evaluering onduidelik*"; " *It was not, most of the teachers are not sure yet what is needed more especially the assessment part*"; " *Almal gaan in eie rigting. Geen koördinasie tussen leerareas nie*"; " *Daar is te veel vrae wat nie beantwoord is nie*"; " *Dit is moeilik om individuele aandag aan probleemgevalle in kort periodes aan te spreek*"; " *Most educators seemed confused...* "

'n Ander leemte is dat die opleiding nie voldoende was om implementering suksesvol te laat plaasvind nie. Hierdie respons korreleer met response in

tabel 5.23 waar respondente aangetoon het dat hulle probleme het met die oorskakeling na UGO.

5.3.13 Probleme met opleiding (Vraag C13 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.23 Het u probleme ondervind met die opleiding wat u ontvang het van onderwysowerhede?

	N	%
Geen respons	5	7,3
Ja	38	59,4
Nee	14	21,9
Onseker	7	10,9
TOTAAL	64	100,0

Uit tabel 5.23 blyk dit dat 59,4% van die respondente aangetoon het dat hulle probleme ervaar het met die opleiding wat hulle van die onderwysdepartement ontvang het. Die oorwegende redes wat aangevoer was, was dat:

- aanbieders van hulself onseker was;
- aanbieders nie antwoorde op kwelvrae kon verskaf nie;
- opleiding te teoreties en te kort was;
- daar groter onsekerheid na opleiding was;
- geen oplossings aangebied kon word vir praktiese probleme wat opvoeders in hul klasse ervaar het nie.

Die response van respondente in hierdie vraag is bevestig in response op tabel 5.18 waar respondente aangedui het dat die opleiding nie hul persepsies ten opsigte van UGO verander het nie. Respondente het in dié verband die volgende genoem: “ *Te veel aanbieders was in die duister – daar was geen praktiese demonstrasies...*” ; “ *Die owerhede het te swak beplan en moes alles afjaag*”; “*They did not know some of the issues when asked*” ; “*Because I was not properly trained*” ; “*Die een dag seminaar was*

onsinvol”; “Opleidingsessies was te kort” ; “Owerhede verantwoordelik vir algehele verwarring.”

In die navorsing van Carl, Roux en Smit (2000: 8) is ook bevind dat die opleiding wat deur die onderwysowerhede aangebied was nie die opvoeder se bestaande persepsies van UGO beïnvloed het nie of dit weinig verander het.

5.3.14 Oorskakeling na nuwe onderwysbenadering (Vraag C14 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.24 Het u enige probleme ondervind met die oorskakeling na die nuwe onderwysbenadering ?

	N	%
Geen respons	3	4,7
Ja	40	62,5
Nee	17	26,6
Onseker	4	6,3
TOTAAL	64	100,0

Tabel 5.24 toon aan dat die meeste respondente (62,5%) probleme ondervind het om oor te skakel na UGO. Dit is ook te verstane aangesien die meeste respondente in tabel 5.23 aangedui het dat hulle probleme ondervind het met die opleiding wat hulle van die onderwysowerhede ontvang het. Redes wat deur respondente aangevoer is, sluit in:

- Daar is groot onsekerheid oor UGO en die toepassing daarvan.
- Daar is gebrek aan leerstof en onpraktiese klassituasies.
- Daar is te veel administratiewe werk.
- Daar is te veel leerders in 'n klas.
- Daar is opvoeders wat nie opleiding bygewoon het nie.
- Probleme word ondervind om profiele van ander skole te kry.
- Geen onderrig materiaal is aan skole beskikbaar gestel nie.

- Probleme is ondervind met die opleiding.
- Daar was onkunde oor administrasie, assessering en rapportering.
- UGO is te moeilik.
- Die nuwe benadering is te vaag en onduidelik.
- Leerders ervaar probleme om hulleself vrylik uit te druk.

Nieteenstaande die onsekerheid oor UGO by respondente het Carl, Roux en Smit (2000: 8) in hulle ondersoek bevind dat opvoeders van mening is dat hulle sal kan aanpas en die verandering sal kan hanteer.

5.3.15 Die rol van die opvoeder (Vraag C15 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.25 Is u van mening dat die implementering van UGO die rol van die opvoeder in die onderrig- en leersituasie verander het?

	N	%
Geen respons	2	3,1
Ja	50	78,1
Nee	7	10,9
Onseker	5	7,8
TOTAAL	64	100,0

Uit tabel 5.25 blyk dit dat 78,1% van die respondente aangedui het dat die rol van die opvoeder in die onderrig- en leersituasie met UGO verander het. Die vernaamste redes wat hiervoor aangevoer is, was dat opvoeders met UGO die leerproses moet fasiliteer en dat opvoeding nou leergesentreerd is.

Die Ja-respondente (dié wat gesê het dat UGO het die onderrig- en leersituasie verander) se motivering word soos volg uitgedruk: *“Currently, learners are active participants in education. They have to explore themselves and the teacher is there to facilitate”* ; *“Neem nou meer waar hoe leerders inhoude hanteer, anders as toetse en eksamens”* ; *“Teaching method changed from rote learning to mediated learning”* ; *“Learner-centred: Teacher is facilitator”* ; *“It is more learner-based”* ; *“The focus has changed – it is now learner-centred rather than teacher-centred”* ; *“Leerlinge moet meer*

doen en opvoeders minder” ; “Die opvoeder sien toe dat swakker leerlinge deurgaan” ; “Opvoeders speel ‘n groter rol ten opsigte van holistiese groei van leerder.”

5.3.16 Response op die inligting aan ouergemeenskappe (Vraag C16 in Vraelys, Bylae B)

Tabel 5.26 Is u van mening dat u skool die ouergemeenskap genoegsaam ingelig het dat hulle UGO kan verstaan?

	N	%
Geen respons	1	1,6
Ja	134	20,3
Nee	39	60,9
Onseker	11	17,2
TOTAAL	64	100,0

Indien kolomme “Nee” en “Onseker” in tabel 5.25 gegroepeer word, blyk dit dat ‘n hoë 78,1% van die respondente van mening was dat die skool die ouergemeenskap nie genoegsaam ingelig het oor UGO nie. Oor hierdie aangeleentheid het respondente gesê, “ *No meeting was held with the parents in this regard*” ; “*Ouers toon min belangstelling ...*” ; “*Ouers is geensins formeel of amptelik saamgetrek om UGO aan hulle te verduidelik nie – miskien as gevolg van onduidelikhede van opvoeders ten opsigte van UGO*”; “*The parent community does not understand a thing*” ; “*Skool het nog nie ouers ingelig – oueropkoms swak by ouer-onderwyser ontmoeting*” ; “*Wil nie verwarring skep voor kundigheid almal bereik.*”

Dit blyk ‘n ernstige leemte te wees aangesien die rol van die ouer in UGO definitief sal vergroot.

5.3.17 Die rol van die ouer (Vraag C17 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.27 Is u van mening dat die implementering van UGO die rol van die ouer ten opsigte van die onderrig- en leersituasie verander het?

	N	%
Geen respons	1	1,6
Ja	24	37,5
Nee	20	31,3
Onseker	19	29,7
TOTAAL	64	100,0

Hierdie vraag is uiters belangrik aangesien opvoeders die rol van die ouers in die onderrig- en leersituasie moet verstaan. Die response in tabel 5.27 toon duidelik dat daar by opvoeders groot onsekerheid was oor die rol van die ouers in UGO. Die oorkoepelende redes wat deur die Ja-respondente aangevoer is waarom die rol van die ouers sou verander, word soos volg deur respondente uitgedruk:

- Ouers moet nou meer betrokke wees in die kind se leerproses.
- Hulle moet help, aanmoedig en belangstel.
- Ouers sal nou meer verantwoordelikhede tuis hê ten opsigte van die leerproses.
- Ouers moet deel wees van die opvoedkundige proses.

Die Nee-respondente se motivering omsluit die volgende:

- Ouers is apaties.
- Ouers is nie ten volle ingelig oor UGO nie.
- Ouers steur hulle min aan hul verantwoordelikhede.
- Sommige ouers woon nie vergaderings by oor hul kind se vordering nie.
- Sommige ouers is nie geletterd en kan nie hul kinders tuis help nie.
- Ouers het nie altyd die tyd om hul kinders te ondersteun nie.

Die response in tabel 5.27 is verstaanbaar omdat daar groot onsekerheid was oor die kernaangeleenthede in UGO. Dit sluit aan by response in tabel 5.26 waar 78,1% van die respondente aangetoon het dat die skool nie die ouer-gemeenskap genoegsaam oor UGO ingelig het nie. Hierdie kwessie van die rol van die ouer in die leerproses moet aangespreek word.

5.4 AFDELING D: KENNIS, ORIËTERING EN OPLEIDING

Hierdie afdeling bestaan uit drie afdelings te wete:

- Vlak van kennis
- Oriëntering en
- Opleiding

Respondente kon by elke vraag een van vyf opsies as antwoord kies. Die opsies van die onderafdelings was die volgende:

“Geensins”, “Min”, “Redelik”, “Goed” en “Baie goed”

Daar is besluit om die response op twee maniere voor te stel. Eerstens is die frekwensies van die response op elke vraag verskaf volgens vyf moontlike antwoorde. Tweedens is die frekwensies van opsies “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer terwyl kolomme “Goed” en “Baie” gegroepeer is. Die gegroepeerde kolomme word dan gesamentlik in ‘n getal en persentasie uitgedruk.

5.4.1 Vlak van kennis (Vrae D1.1 tot D2.4 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.27 Kennis van UGO

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Baie goed
1. In watter mate dra u kennis van Kurrikulum 2005?	N	1	1	18	35	8	1
	%	1,6	1,6	28,1	54,7	12,5	1,6
2. In watter mate dra u kennis van die volgende:							
a) Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)	N	2	16	19	18	6	3
	%	2,1	25,0	29,7	28,1	9,4	4,7
b) Nasionale Kwalifikasieraamwerkbeginsels	N	4	20	29	6	3	2
	%	6,3	31,3	45,3	9,4	4,7	3,1
c) Nasionale Kwalifikasiedoelstellings	N	3	20	28	7	5	1
	%	4,7	31,3	43,8	10,9	7,8	1,6
d) Lewenslange leer	N	5	15	122	20	8	4
	%	7,8	23,4	18,8	31,3	12,5	6,3
e) Nasionale Standaardliggame (sg. "NBS's")	N	4	29	21	9	0	1
	%	6,3	45,3	32,8	14,1	0,0	1,6
f) Onderwys- en opleidingkwaliteits- versekeringsliggame (sg. "ETQA's")	N	4	33	19	5	3	0
	%	6,3	51,6	29,7	7,8	4,7	0,0
g) Die sewe rolle van 'n bevoegde opvoeder beskryf	N	3	20	17	17	6	1
	%	4,7	31,3	26,6	26,6	9,4	1,6
h) Beginsels van kurrikulumontwikkeling ten opsigte van Kurrikulum 2005	N	4	12	23	20	5	0
	%	6,3	18,8	35,9	31,3	7,8	0,0
i) Beginsels van kurrikulumontwerp van Kurrikulum 2005	N	1	15	23	18	7	0
	%	1,6	23,4	35,8	28,1	10,9	0,0
j) Leerdergesentreerde benadering	N	2	5	12	30	11	4
	%	3,1	7,8	18,8	46,9	17,2	6,3
k) Kritieke uitkomst	N	5	1	5	33	15	5
	%	7,8	1,6	7,8	51,6	23,4	7,8
l) Doel van assessering	N	5	0	3	35	16	5
	%	7,8	0,0	4,7	54,7	25,0	7,8
m) Beginsels van assessering	N	2	0	9	32	15	6
	%	3,1	0,0	14,1	50,0	23,4	9,4
n) Verskillende assesseringstrategieë	N	2	2	10	30	18	2
	%	3,1	3,1	15,6	46,9	28,1	3,1
o) Wysies van optekening en rapportering oor assessering	N	1	2	16	34	9	2
	%	1,6	3,1	25,0	53,1	14,1	3,1
p) Opvoederondersteuningspanne	N	4	8	23	22	5	2
	%	6,3	12,5	35,9	34,4	7,8	3,1

Tabel 5.27 - vervolg

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Baie goed
q) Koöperatiewe leer	N	4	5	20	24	8	3
	%	6,3	7,8	31,3	37,5	12,5	4,7
r) Doelstellings van Sosiale Wetenskappe	N	1	0	6	27	20	10
	%	1,6	0,0	9,4	42,2	31,3	15,6
s) Leeruitkomste van Sosiale Wetenskappe	N	1	0	6	28	19	10
	%	1,6	0,0	9,4	43,8	29,7	15,6

Indien kolomme “Goed” en “Baie goed” gegroepeer word, blyk dit uit gegewens soos verstrek in tabel 5.28 (kategorie 1) dat ‘n klein groepie respondente (14,1%) aangedui het dat hulle goeie kennis het van Kurrikulum 2005. Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” groepeer word, blyk dit dat ‘n baie hoë 84,4% van die respondente slegs ‘n beperkte kennis gehad het van Kurrikulum 2005.

Aangesien respondente beperkte kennis gehad het van Kurrikulum 2005 is dit verstaanbaar waarom hulle ‘n gebrekkige kennis het (kyk tabel 5.28) ten opsigte van:

- die Nasionale Kwalifikasieraamwerk;
- die Nasionale Kwalifikasieraamwerk eginsels en doelstellings;
- lewenslange leer;
- die Nasionale Standaardeliggame;
- die onderwys- en opleidingskwaliteitsversekeringsliggame;
- die sewe rolle wat ‘n bevoegde opvoeder beskryf;
- die beginsels van Kurrikulumontwikkeling en -ontwerp;
- die leedergesentreerde benadering;
- die doel van assessering;
- die optekening en rapportering van assessering;
- opvoederondersteuningsprogramme; en
- koöperatiewe leer.

Wat egter opval uit gegewens in tabel 5.27 is dat baie respondente aangetoon het dat hulle goeie kennis het van kritieke uitkomst (31,3%), beginsels van assessering (32,8%), verskillende assesseringstrategieë (31,3%), doelstellings van Sosiale Wetenskappe (46,8%) en leeruitkomst van Sosiale Wetenskappe (45,3%).

Uit bogenoemde gegewens blyk dit dat die meeste respondente oningelig is oor UGO en Kurrikulum 2005. Dit stem duidelik ooreen met die response in tabel 5.12 wat aantoon dat respondente oningelig is oor die verskil tussen UGO en Kurrikulum 2005. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die swak opleiding wat aangebied is. Hierdie bevinding kan ook as rede aangevoer word waarom respondente meer inligting verlang oor UGO en Kurrikulum 2005. Om Kurrikulum 2005 tot sy reg te laat kom, is dit van noodsaaklike belang dat opvoeders deeglik ingelig word oor alle aspekte van Kurrikulum 2005. Hierdie faset (die verskaf van inligting) sal in alle ontwikkelingsprogramme aandag moet kry.

5.4.2 Oriëntering

Tabel 5.29 Bronne wat bygedra het om opvoeders op hoogte te hou van UGO

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Bale goed
In watter mate het elk van die volgende bronne bygedra om u in te lig en op die hoogte te bring ten opsigte van UGO?							
1) Omsendbriewe	N	2	7	23	25	6	1
	%	3,1	10,9	35,9	39,1	9,4	1,6
2) Kringbestuurders	N	4	22	21	16	1	0
	%	6,3	43,4	32,8	25,0	1,6	0,0
3) Vakadviseurs	N	2	8	16	22	10	6
	%	3,1	12,5	25,0	43,4	15,6	9,4
4) Skoolhoofde	N	1	14	19	14	14	2
	%	1,6	21,9	29,7	21,9	25,0	3,1
5) Vakhoofde	N	5	8	19	13	16	3
	%	7,8	12,5	29,7	20,3	29,7	4,7
6) Onderwysverenigings	N	3	29	24	4	4	0
	%	4,7	45,3	37,4	6,3	6,3	0,0
7) Tersiere inrigtings	N	4	33	19	2	6	0
	%	6,3	51,6	29,7	3,1	9,4	0,0
8) Selfstudie	N	4	5	15	21	14	5
	%	6,3	7,8	23,8	32,8	29,7	7,8
9) Gedrukte media	N	5	8	27	4	16	1
	%	7,8	12,5	42,2	25,0	10,9	1,6
10) Opvoederontwikkelingsprogramme by u skool	N	2	13	19	20	9	1
	%	3,1	20,3	29,7	31,3	14,1	1,6

Aan die respondente is gevra om aan te dui tot watter mate bogenoemde bronne, soos aangedui in tabel 5.29, bygedra het om hulle in te lig oor UGO.

Uit gegewens deur respondente verstrek blyk dit dat asof skoolhoofde, vakhoofde en selfstudie as bronne die mees betekenisvolle bydraes gemaak het om opvoeders oor UGO in te lig. Bronne in dié verband wat meer doeltreffend benut behoort te word, is onder meer omsendbriewe, kringbestuurders, vakadviseurs, tersiêre inrigtings en opvoederontwikkelingsprogramme. Met die onsekerheid wat oor UGO bestaan sowel as die program van opleiding van onderwysowerhede wat onvoldoende was, behoort skole opvoederontwikkelingsprogramme beter te benut.

Aangesien die oriënteringsfase essensieel is by die implementering van verandering is dit nodig om te bepaal tot watter mate opvoeders op hoogte gehou is van UGO en hoe opvoeders betrek is by die opleidingskursusse.

Tabel 5.30 Opvoeders op hoogte gehou by UGO en betrek by opleidingskursusse

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Baie goed
1. In watter mate het die onderwysowerheid u skool op hoogte gehou van UGO?	N	1	6	17	30	8	2
	%	1,6	9,4	26,6	46,7	12,5	3,1
2. In watter mate het u skool u op hoogte gehou ten opsigte van UGO?	N	1	5	12	24	17	5
	%	1,6	7,8	18,8	37,5	26,6	7,8
3. In watter mate is opvoeders genader om insette te lewer met die opstel van opleidingskursusse?	N	2	30	14	12	5	1
	%	3,1	46,9	21,9	18,8	7,8	1,6

Kategorie 1: Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, blyk dit dat 82,7% van die respondente aangedui het dat die onderwysowerhede hulle onvoldoende ingelig het oor UGO. In kategorie 2 is dit egter opvallend dat, indien kolomme “Goed” en “Baie Goed” gegroepeer word, 34,4% van die respondente aandui dat skole self moeite gedoen het om opvoeders oor UGO in te lig. Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” in kategorie 3 gegroepeer word, blyk dit dat 87,6% van respondente aandui dat hulle onvoldoende betrek is met die opstel van opleidingskursusse. Die response in tabel 5.30 toon dus aan dat die onderwysowerhede die disseminasieproses nie optimaal benut het nie. In Hoofstukke 2 en 3 van die studie word die proses van disseminasie uiteengesit, wat hierdie aspekte aanraak.

5.4.3 Opleiding

Om die stand van opleiding ten opsigte van UGO te bepaal was dit nodig om die standpunte van opvoeders hieroor te verkry.

5.4.3.1 Opleiding ten opsigte van Kurrikulum 2005

Tabel 5.31 Opleiding ten opsigte van beginsels en konteks (Vrae D3.1, D3.2 en D3.4 in Vraelys, Bylae A gegroepeer)

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Baie goed
1. In watter mate is die beginsels van UGO in u opleiding duidelik gemaak?	N	2	3	21	29	7	2
	%	3,1	4,7	32,8	45,3	10,9	3,1
2. In watter mate is die beginsels van kurrikulumontwikkeling in u opleiding duidelik gemaak?	N	1	4	25	27	6	1
	%	1,6	6,3	39,1	42,2	9,4	1,6
3. In watter mate is die leerarea Sosiale Wetenskappe in breë konteks met Kurrikulum 2005 geplaas?	N	4	3	20	26	9	2
	%	6,3	4,7	31,3	40,6	14,1	3,1

Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, blyk dit uit gegewens dat die respondente verstrek dat die beginsels van UGO (82,8%), die beginsels van kurrikulumontwikkeling (87,6%) en die konteks van Sosiale Wetenskappe in Kurrikulum 2005 (76,6%) glad nie duidelik gemaak was in hul opleiding nie. Hierdie aspekte word in hoofstuk 2 (paragraaf 2.4) en in hoofstuk 3 (paragraaf 3.4.2 en 3.5.2) van hierdie studie bespreek. Aangesien hierdie aspekte kernbelangrik is om UGO en Kurrikulum 2005 in volle konteks te verstaan, behoort dit tydens die opleiding van opvoeders aandag te geniet.

5.4.3.2 In watter mate het die opleiding aan die beginsels van die volwasseleerteorie voldoen? (Vraag D3.4 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.32 Beginsels van volwasseneleerteorie

BEGINSELS Tot watter mate het die opleiding voldoen aan die beginsels van die volwasseleerteorie dat:		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Bate goed
1. opvoeders behandel as bevoegde persone behandel moet word.	N	5	4	18	28	8	1
	%	7,8	6,3	28,1	43,8	12,5	1,6
2. opleiding in die werksituasie toegepas kan word.	N	7	2	15	31	7	2
	%	10,9	3,1	23,4	48,4	10,9	3,1
3. opleiding gestruktureer is sodat opvoedersportuurgroepe ondersteun word.	N	6	3	24	23	7	1
	%	9,4	4,7	37,5	35,9	10,9	1,6
4. daar nie 'n gevoel van veroordeling bestaan terwyl hulle leer nie.	N	7	3	14	31	7	2
	%	10,9	4,7	21,9	48,4	10,9	3,1
5. daar tydens opleiding konstruktiewe terugvoering is.	N	5	5	20	21	10	3
	%	7,8	7,8	31,3	32,8	15,6	4,7
6. geleenthede gebied word vir toepassing, ontleding, sintese en evaluering.	N	5	4	18	25	8	4
	%	7,8	6,3	28,1	39,1	12,5	6,3
7. opvoeders se ervaring benut is.	N	6	3	19	19	14	3
	%	9,4	4,7	29,7	29,7	21,9	4,7

Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” by al sewe beginsels in tabel 5.31 gegroepeer word, toon dit duidelik dat die meeste respondente van mening was dat die aanbieders van die opleidingsprogramme die beginsels van volwasseleerteorie onvoldoende toegepas het. Bogenoemde beginsels is belangrik wanneer volwassenes in 'n onderrig-leersituasie geplaas word.

Aangesien hierdie beginsels onvoldoende toegepas is kon dit 'n bydraende rede gewees het waarom respondente probleme ondervind het met die opleiding wat hulle van die onderwysowerhede ontvang het (kyk tabel 5.23, Bylae A).

Aangesien daar van die beginsels van volwasseleerteorie onvoldoende toegepas is, is dit belangrik om vas te stel tot watter mate opvoeders betrek is tydens die opleidingssessie. Die volgende vraag poog om dit te bepaal.

Tabel 5.33 Opvoederbetrokkenheid (Vrae D3.5, D3.6 en D3.7 in Vraelys)

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins/ Min / Redelik	Goed/ Baie goed
1. In watter mate is opvoeders betrek in die opleiding deur bv. aanbieding, gesprekvoering, kommentare ens.?	N	5	44	15
	%	7,8	68,8	23,4
2. In watter mate is 'n behoefte-analise gemaak van opvoeders se kennis aangaande UGO voordat die opleiding 'n aanvang geneem het?	N	6	53	5
	%	9,4	82,8	7,8
3. In watter mate is opvoeders wat reeds UGO geïmplementeer het, toegelaat om hul ervarings met ander opvoeders by die opleidings-geleenthede te deel?	N	5	49	10
	%	7,8	76,6	15,6

Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, blyk dit uit gegewens deur respondente verstrek, dat daar onvoldoende aandag geskenk is om:

- opvoeders te betrek in die opleiding (68,8%),
- ‘n behoefte-analise te maak van opvoeders se kennis van UGO (82,8%), en
- opvoeders toe te laat om hul ervaring aangaande UGO met ander opvoeders te deel (76,6%).

Hierdie kan as ‘n leemte beskou word aangesien opvoederbetrokkenheid ‘n fundamentele aspek van volwasseneleer en opvoederontwikkeling is.

5.4.3.3 Opleidingstrategieë in opleidingsprogramme (Vraag D3.8 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.34 Opleidingstrategieë

BEGINSELS Tot watter mate is van die volgende in u opleidingsprogramme gebruik gemaak:		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Baie goed
1. Praktiese voorbeelde	N	7	5	22	15	12	3
	%	10,9	7,8	43,4	23,4	18,8	4,7
2. Demonstrasies	N	7	8	17	21	9	2
	%	10,9	12,5	26,6	32,8	14,1	3,1
3. Gevallestudies	N	7	14	22	14	4	3
	%	10,9	21,9	34,4	21,9	6,3	4,7
4. Self-evaluasie	N	7	16	20	15	6	0
	%	10,9	25,0	31,3	23,4	9,4	0,0
5. Groepwerk	N	6	2	10	20	16	10
	%	9,4	3,1	15,6	31,3	25	15,6

Uit gegewens deur respondente verstrekkend blyk dit (in tabel 5.34) dat die aanbieders van opleidingsprogramme hoofsaaklik gebruik maak van groepswerk (40,6%). In hoofstuk 4 word oor opvoederontwikkeling handel gemaak in paragraaf 4.4 daarop gewys dat praktiese voorbeelde, demonstrasies, gevallestudies en self-evaluering kernbelangrike opleidingstrategieë by die opleiding van volwassenes, is. Aangesien daar met die opleiding van respondente onvoldoende aandag aan laasgenoemde opleidingstrategieë gegee is, kan dit as 'n leemte in die opleidingsproses van opvoeders vir Kurrikulum 2005 beskou word.

Die volgende tabel dui aan in watter mate daar in die opleiding van respondente gefokus was op die veranderde rol van die opvoeder en die vaardighede wat opvoeders by leerders moet ontwikkel (Vrae D3.9 en D3.10 in Vraelys).

Tabel 5.35 Veranderde rol van opvoeder en die ontwikkeling van vaardighede

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goed	Baie goed
1. In watter mate is u opleiding gefokus op die veranderde rol van wat van die opvoeder verwag is?	N	4	4	15	30	10	1
	%	6,3	6,3	23,4	46,9	15,6	1,6
2. In watter mate is daar in u opleiding gefokus op vaardighede wat u by leerders moet ontwikkel?	N	4	0	14	24	18	4
	%	6,3	0,0	21,9	37,5	28,1	6,3

Kategorie 1: Indien kolomme "Geensins", "Min" en "Redelik" gegroepeer word, blyk dit dat 76,5% van die respondente aandui dat daar onvoldoende aandag gegee is aan die veranderde rol van die opvoeder in die nuwe onderwysbenadering. Hierdie aspek word as belangrik beskou aangesien

78,1% van respondente in tabel 5.25 aandui dat die rol van die opvoeder in die onderrig- en leersituasie met die implementering van UGO gaan verander. Hierdie aspek kan as 'n leemte beskou word aangesien UGO 'n totaal nuwe benadering tot onderwys in Suid-Afrika is. Dit kom dus daarop neer dat die ontwikkelingsprogram van groot belang sal wees om indiensopleiding aan opvoeders te verskaf.

Kategorie 2: Indien kolomme "Goed" en "Baie goed" gegroepeer word, blyk dit dat 'n redelike persentasie (34,4%) van die respondente aandui dat daar in hul opleiding gefokus is op vaardighede wat by leerders ontwikkel moet word. Vir die Sosiale Wetenskappe is hierdie aspek uiters belangrik, aangesien leerders vaardighede moet bemeeser om die leeruitkomste te kan bereik (kyk paragraaf 2.4.1.3).

5.4.3.4 Kurrikuleringsaspekte (Vraag D3.11 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.36 Tot watter mate was opleiding gefokus op sekere kurrikulumaspekte ?

KURRIKULUMASPEKTE		Geen respons	Geensins/Min/ Redelik	Goed / Baie goed
1. Onderrigstrategieë	N	6	47	11
	%	9,4	73,4	17,2
2. Assesseringstrategieë	N	4	44	16
	%	6,3	68,7	25
3. Ontwerp van assesseringsinstrumente	N	7	45	12
	%	10,9	70,3	18,8
4. Verslaghouding en verslagdoening	N	5	52	7
	%	7,8	81,3	10,9
5. Hantering van portefeulje	N	4	53	7
	%	6,3	82,8	10,9
6. Prosedures vir leerders wat meer tyd nodig	N	6	50	8
	%	9,4	78,1	12,5
7. Rol van 'n opvoederondersteuningspan	N	4	53	7
	%	6,3	82,8	10,9
8. Ouers te betrek	N	4	53	7
	%	6,3	82,8	10,9

angesien die kurrikuleringsaspekte in tabel 5.36 essensieel is vir die suksesvolle implementering van UGO is daar gepoog om te bepaal tot watter mate op hierdie aspekte in die opleiding van respondente gefokus is. Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, blyk dit dat die meeste respondente aandui dat al agt kurrikuleringsaspekte onvoldoende aandag in hul opleiding gekry het. Hierdie blyk 'n groot leemte te wees. In hoofstuk 3 van hierdie studie word dié kurrikuleringsaspekte bespreek as kernaspekte by die implementering van UGO. Die response in tabel 5.36 korreleer met response in tabel 5.17 dat daar tyd aan opleiding gegee moet word.

5.4.3.5 Ondersteuning deur vakspesialiste (Vraag D3.12 in Vraelys)

Tabel 5.37 Tot watter mate is ondersteuning na opleiding verskaf?

		Geen respons	Geensins	Min	Redelik	Goeë	Baie goed
In watter mate is u ná u opleiding deur vak- spesialiste besoek ter ondersteuning met die implementering van UGO?	N	4	21	21	12	6	0
	%	6,3	32,8	32,8	18,8	9,4	0,0

Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, blyk dit dat 'n hoë 84,4% van die respondente aandui dat hulle weinig ondersteuning van vakspesialiste gekry het ná hul opleiding. Hierdie kan as 'n leemte beskou word aangesien ondersteuning onlosmaaklik verbind moet wees aan implementering (kyk paragraaf 4.5.2.5 van hierdie studie) en behoort enige opvoederontwikkelingsprogram aangespreek te word.

5.5 ADELING E: IMPLEMENTERING EN ASSESSERING

Hierdie afdeling bestaan uit 'n implementerings- en assesseringsgedeelte. In die afdeling oor implementering- en assessering word gepoog om te bepaal of die respondente UGO ná hul opleiding in die klaskamer kan implementeer. Die afdeling oor assessering bestaan uit drie dele, te wete:

- die bekendheid van respondente met assesseringstrategieë van respondente;
- die gebruik van assesseringstrategieë deur respondente in die klaskamer; en
- die sukses van die opleiding van respondente.

Vir die doel van die voorstelling van data word die werklike aantal en persentasie van die totale aantal respondente weergegee. Kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” word gegroepeer terwyl kolomme “Goed” en “Baie goed” ook gegroepeer word. Op grond hiervan kan die graad van implementering, kennis en gebruik van assesseringstrategieë en die sukses van opleiding vasgestel word.

5.5.1 Implementering van UGO (Vraag E1 in Vraelys, Bylae A)

Tabel 5.38 Implementering

KATEGORIEË		Geen respons	Geensins/Min/Redelik	Goed / Baie goed
1. In watter mate het u opleiding u gehelp om UGO in die klaskamer te implementeer?	N	2	54	8
	%	3,1	84,4	12,5
2. In watter mate het u skool u ondersteun om UGO te implementeer?	N	2	43	19
	%	3,1	67,2	29,7
3. In watter mate is u deur u kollegas ondersteun om UGO te implementeer?	N	1	49	14
	%	1,6	76,6	21,8
4. In watter mate het u opleiding daartoe bygedra om u te help om as fasiliteerder op te tree?	N	2	54	8
	%	3,1	84,4	12,5
5. In watter mate het u opleiding gehelp om koöperatiewe leer (groepwerk) in die onderrigleersituasie toe te pas?	N	3	50	11
	%	4,7	78,1	17,2
6. In watter mate het u opleiding gehelp om leerders in die Sosiale Wetenskappe vaardighede soos bv. probleemoplossing, kritiese denke, kommunikasie, ondersoekvaardighede en debatvoering, aan te leer?	N	3	52	9
	%	4,7	81,3	14
7. In watter mate kon u ná die opleiding 'n leerervaring (les) in die Sosiale Wetenskappe opstel?	N	6	50	8
	%	9,4	78,1	12,5
8. In watter mate kan leermateriale wat by opleiding uitgedeel is, nuttig in die klaskamer gebruik word?	N	3	48	13
	%	4,7	75	20,3
9. In watter mate het u opleiding gehelp om leerderprestasie op te teken en daarvoor verslag te doen?	N	5	53	6
	%	7,8	82,8	9,4

Die sukses van die implementeringsfase, volgens Carl (1995: 17) “...*may very much depend on the degree and level of empowerment*”. Die opleiding van opvoeders is dus van kernbelang om implementering suksesvol te laat geskied. Tabel 5.38 toon egter dat daar ernstige leemtes ten opsigte van opleiding bestaan.

Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, blyk dit dat 84,4% van die respondente aangedui het dat hulle nie voldoende deur opleiding gehelp is om UGO in die klaskamer te implementeer nie. ‘n Hoë persentasie van die respondente (kategorieë 2 en 3) het aangedui dat hulle nie voldoende ondersteun is deur hul skool (67,2%) en kollegas (76,6%) om UGO te implementeer nie.

Uit die response van respondente in kategorieë 4 – 9 in tabel 5.38 blyk dit indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, dat die opleiding wat respondente ontvang het onvoldoende was om hulle te help om as fasiliteerders op te tree (84,3%), koöperatiewe leer (78,1%) toe te pas, vaardighede (81,3%) aan te leer, ‘n leerervaring (53,9%) op te stel, leermateriaal (75%) te benut en om leerprestasies op te teken en verslag daaroor te doen (82,8%).

Uit tabel 5.38 blyk dit dat die opleiding wat respondente ontvang het, onvoldoende was om hul voor te berei om UGO in die klaskamer te implementeer. Die gegewens korreleer met response in tabel 5.20 in die vraelys dat meer intensiewe opleiding nodig is.

5.5.2 Assessering

Tabel 5.39 Dui aan in watter mate u bekend is met die volgende assesseringstrategieë (Vraag E2.1 in Vraelys, Bylae)

ASSESSERINGSTRATEGIEË		Geen respons	Geensins/Min/ Redelik	Goed / Baie goed
1. Diagnostiese assessering	N	3	57	4
	%	4,7	89,0	6,3
2. Portuurassessering	N	4	49	11
	%	6,3	76,6	17,1
3. Selfassessering	N	4	42	18
	%	6,3	65,6	28,1
4. Joernale	N	6	47	11
	%	9,4	73,5	17,1
5. Groepwerk	N	5	30	29
	%	7,8	46,9	45,3
6. Rubrieke	N	5	43	16
	%	7,8	67,2	25
7. Projekwerk	N	7	23	34
	%	10,9	35,9	53,2
8. Klastoetse	N	4	13	47
	%	6,3	20,3	73,4
9. Demonstrasies	N	5	30	29
	%	7,8	46,9	45,3
10. Debatte	N	5	32	27
	%	7,8	50,0	42,2
11. Opstelle	N	5	33	26
	%	7,8	51,6	40,6
12. Mondelinge	N	6	29	29
	%	9,4	45,3	45,3
13. Werkopdragte	N	4	19	41
	%	6,3	29,7	64,0
14. Observasieblaaië	N	6	46	12
	%	9,4	71,8	18,8
15. Onderhoudvoering	N	5	43	16
	%	7,8	67,2	25

Indien kolomme “Goed” en “Baie goed” gegroepeer word, blyk dit dat die meeste respondente goed bekend was met die meer tradisionele assesseringstrategieë soos groepprojekte (45,3%), projekte (53,2%), klastoetse (73,4%), demonstrasies (45,3%), debatte (42,2%), opstelle (40,6%), mondelinge (45,3%) en werkopdragte (64,0%). Assesseringstrategieë wat ook bekend was aan ‘n groot aantal respondente is dié gereeld gebruik is tydens die disseminasieproses van Kurrikulum 2005 en in opleidingsprogramme, te wete selfassessering (28,1%), rubrieke (*rubrics*) (25%) en onderhoudvoering (25%). Opvallend egter is dat min respondente bekend was met diagnostiese assessering (6,3%), portuurassessering (17,1%), joernale (17,1%) en observasieblaai (18,8%).

In die volgende tabel word ‘n aanduiding gegee tot watter mate respondente bogenoemde assesseringstrategieë in hul klaskamer gebruik het.

Tabel 5.40 Dui aan in watter mate u die volgende assesseringstrategieë in die klaskamer gebruik? (Vraag E2.2 in Vraelys, Bylae A)

ASSESSERINGSTRATEGIEË		Geen respons	Geensins/Min/Redelik	Goed / Baie goed
1. Diagnostiese assessering	N	9	49	6
	%	14,1	76,5	9,4
2. Portuurassessering	N	7	48	9
	%	10,9	75,0	14,1
3. Selfassessering	N	6	48	10
	%	9,4	75,0	15,6
4. Joernale	N	8	46	10
	%	12,5	71,9	15,6
5. Groepwerk	N	4	34	26
	%	6,3	53,1	40,6
6. Rubrieke	N	9	38	17
	%	14,1	59,4	26,5
7. Projekwerk	N	7	24	33
	%	10,9	37,5	51,6
8. Klastoetse	N	4	17	43
	%	6,3	26,5	67,2
9. Demonstrasies	N	8	41	15
	%	12,8	64,1	23,4
10. Debatte	N	9	40	15
	%	14,1	62,5	23,4
11. Opstelle	N	6	24	34
	%	9,4	37,4	53,2
12. Mondelinge	N	7	34	23
	%	10,9	53,2	35,9
13. Werkopdragte	N	3	18	43
	%	4,7	28,1	67,2
14. Observasieblaai	N	7	46	11
	%	10,9	71,9	17,2
15. Onderhoudvoering	N	5	31	28
	%	7,8	48,4	43,8

Uit gegewens deur respondente verstrek in tabel 5.40 blyk dit dat die tradisionele assesseringstrategieë, te wete groepprojekte, projekte, klaskamers, opstelle, werkopdragte en onderhoudvoering gereeld in die klaskamer gebruik is. 'n Groot aantal respondente het ook van rubrieke, demonstrasies, debatte en mondelinge in hul klaskamer gebruik gemaak. Die response in tabel 5.40 dui aan dat min respondente gebruik gemaak het van diagnostiese assessering, portuurassessering, selfassessering, joernale en observasieblaaie. Hierdie kan as 'n leemte beskou word aangesien leerders aan verskeie assesseringsprosesse blootgestel behoort te word om leeruitkomst te kan bereik. Die meeste van die respondente het in tabel 5.41 aangetoon dat hulle nie bekwaam was om geskikte assesseringsaktiwiteite en -metodes te kies nie. Die kwessie van assessering, waaroor daar groot onsekerheid en onkunde bestaan, sal in die ontwikkelingsprogram voorkeur geniet.

5.5.3 In watter mate het respondente bekwaam gevoel na opleiding?

Tabel 5.41 In watter mate het die opleiding wat respondente ontvang het, hulle bekwaam gemaak vir UGO? (Vraag E2.3 in Vraelys)

KURRIKULERINGSASPEKTE		Geen respons	Geensins/Min/ Redelik	Goed / Baie goed
In watter mate het u ná u opleiding bekwaam gevoel om:				
1. duidelike uitkomst te formuleer?	N	4	47	13
	%	6,3	73,4	20,3
2. aktiwiteite te ontwikkel om leerders in staat te stel om te toon dat hulle uitkomst begryp?	N	5	45	14
	%	7,8	70,3	21,9
3. geskikte assesseringsaktiwiteite en -metodes te kies?	N	5	48	11
	%	7,8	75,0	17,2
4. kriteria te ontwikkel om uitkomst te kan assesser?	N	5	49	10
	%	7,8	76,6	15,6
5. geskikte bronnemateriaal saam te stel sodat uitkomst bereik kan word?	N	6	46	12
	%	9,4	71,8	18,8
6. leerderprestasie op te teken en daarvoor verslag te doen?	N	5	43	14
	%	7,8	67,2	25,0
7. 'n portefeulje in die klaskamter te gebruik?	N	7	50	7
	%	10,9	78,2	10,9
8. portuurgroepassessering te fasiliteer?	N	7	48	9
	%	10,9	75,0	14,1
9. leiding te gee ten opsigte van self-assessering?	N	6	48	10
	%	9,4	75,0	15,6
TOTALE %		78,1	667,5	159,4
GEMIDDELDE %		8,7	73,6	17,7

Indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word, dui 73,6% (bv gemiddelde) van die respondente aan dat hulle onvoldoende gevoel het ten opsigte van bogenoemde kurrikuleringsaspekte ná hul opleiding, terwyl slegs 17,7% (gemiddelde) aandui dat hulle na afloop van hul opleiding bekwaam gevoel het ten opsigte van bogenoemde kurrikuleringsaspekte. Hierdie tabel (5.41) korreleer met die response in tabelle 5.20, 5.23 en 5.38. Uit tabel 5.41 blyk dit dat die opleiding wat opvoeders ontvang het nie voldoende was om UGO in die klaskamer te implementeer nie.

5.6 AFDELING F: AANBEVELINGS VAN RESPONDENTE

In hierdie afdeling kon respondente enige aanbevelings maak of kommentaar lewer aangaande die opleiding van opvoeders in UGO en die suksesvolle implementering daarvan. In hul aanbevelings het respondente hul soos volg uitgedruk: *“More training needed”*; *“Educators must be trained how to implement OBE”*; *“Beter opleiding met beskikbare bronne”*; *“Leesstof moet voorsien word”*; *“Minstens een week deurlopend per jaar met die nodige ondersteuningsmateriaal”*; *“Gereelde indiensopleiding of oriënteringsklasse/ werkwinkels”*; *“Vakspesialiste/ adviseurs moet skole besoek nadat kursusse afgehandel is”*; *“Opvoeders moet eers oortuig word dat UGO beter metode is as dié een wat dit moet vervang”*; *“Die WKOD behoort UGO te skrap”*; *“Prinsipale en seniors moet nouer betrek word ten opsigte van UGO ...”*

Die oorkoepelende aanbevelings van respondente is dat:

- meer tyd aan opleiding afgestaan moet word;
- opleiding ‘n deurlopende proses behoort te wees;
- opleiding van beter kwaliteit aangebied moet word;
- by opleiding ondersteuningsmateriaal verskaf word;
- daar gereelde ondersteuning en opvolg moet wees ná opleiding; en
- leerstof voorsien moet word.

5.7 SAMEVATTING VAN VRAELYSONDERSOEK

Die resultate van die vraelys het spesifieke behoeftes van opvoeders (leemtes in opleiding) ten opsigte van UGO en Kurrikulum 2005 na vore gebring. Wanneer die resultate van die vraelys in oënskou geneem word, blyk dit duidelik dat daar 'n gebrek aan kennis ten opsigte van UGO en Kurrikulum 2005 by opvoeders bestaan. Die response in die vraelys bring ook duidelik na vore dat gehalteopleiding van opvoeders van kardinale belang is om vernuwing te implementeer.

5.8 AFDELING G: ONDERHOUDE

5.8.1 Inleiding

In aansluiting by die vraelysondersoek van hierdie studie, word in dié afdeling, data wat deur onderhoude ingesamel is, ontleed, bespreek en gekorreleer met die resultate van die vraelysondersoek. Die data en bevindinge van die onderhoude word uiteengesit volgens bepaalde fokuspunkte.

5.8.2 Doel van onderhoude

Die doel van hierdie gestruktueerde onderhoude was om bepaalde aspekte van die vraelysondersoek te verifieer en verdere inligting te bekom ten opsigte van die voorbereiding van opvoeders binne die leerarea Sosiale Wetenskappe.

5.8.3 Seleksie van gevalle (teikengroep)

Die data is ingesamel deur ses individuele gestruktueerde onderhoude vanaf 5–12 November 2001 te voer. Die onderhoude is met ses opvoeders in Sosiale Wetenskappe wat betrokke is by die Senior Fase gevoer. Die ses opvoeders kom van verskillende skole in die Opvoedkundige Bestuurs- en Ontwikkelingsentrums (OBOS'e), Weskus/Wynland en Metropool-Oos. Twee opvoeders het elk die vorige drie onderwysdepartemente verteenwoordig. Al die onderhoude het in 'n positiewe atmosfeer plaasgevind en die hoofde en respondente van skole was baie hulpvaardig.

5.8.4 Data

Die data word volgens die geïdentifiseerde hoofafdelings wat in die vraelysondersoek van hierdie studie vervat is, te wete persepsies, implementering, opleiding en aanbevelings, bespreek. In die ontleding van die data word telkens na die response van die respondente verwys. So byvoorbeeld, sal verwys word na D1:3, wat beteken dat daar na bylae D respondent 1 en bladsy 3 verwys word. Die getranskribeerde onderhoude word in bylae D (D1-6) aangetref. Vervolgens sal daar 'n uiteensetting gegee word van die vrae soos dit in die onderhoude aan respondente gestel is.

5.8.5 Vrae van onderhoude

1. Dink u dat onderwysowerhede genoeg gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei?
2. Op watter wyse het die onderwysowerhede die skool ingelig aangaande UGO?
3. Hoe is die skool as organisasie voorberei vir implementering van UGO?
4. Het u enige opleiding ontvang vir UGO? Indien JA, wanneer was dit en wie het dit aangebied?
5. Is u van mening dat u ná die opleidingssessies goed genoeg voorberei was om UGO suksesvol in die klaskamer te implementeer? Indien Ja/Nee, verduidelik waarom u so sê.
6. Op watter wyse sou u verkies het dat u opleiding moes geskied? (Byvoorbeeldseminare/opleidingskursusse/opvoederontwikkelingsprogramme).
7. Hoe lank, dink u, moet oriëntering en opleiding duur (in dae/weke) om opvoeders effektief voor te bereik om UGO suksesvol te implementeer?
8. Dink u dat u 'n behoefte het aan verdere opleiding in UGO?
9. As u nou weer opleiding vir UGO moet ontvang, watter aspekte sou u verkies moes aandag geniet?

10. Ná die opleidingssessies, het u enige ondersteuning of bystand gekry om UGO in 'n klas te implementeer?
11. Het u verdere ondersteuning in UGO nodig?
12. U is al 'n jaar besig met UGO in graad 8:
Dink u dat u met u onderrig en assessering die kritieke uitkomstebereik het?
13. Kon u met u onderrig by leerders vaardighede ontwikkel?
14. Van watter onderrig- en assesseringstrategieë maak u gebruik in die klaskamer?
15. Sou u sê dat die beginsels van kurrikulumontwikkeling en dié van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) belangrike aspekte van 'n opleidingssessie is?
16. Is daar in u opleidingssessie enigsins hierna verwys?
17. Wat, dink u, op 'n skaal van 1 tot 5 (Swak– itstekend) is die gereedheidsvlak van u kollegas in u leerarea ten opsigte van UGO?
18. Wat doen u skool om u voor te berei vir UGO?
19. Op watter vaardighede moet daar in u opleiding gefokus word?
20. Watter probleemareas ervaar u in u onderrig waaraan in opleiding aandag gegee moet word?
21. Kan u 'n leerervaringles in Sosiale Wetenskappe uitwerk?
22. Weet u hoe om as fasiliteerder op te tree?
23. Tot watter mate is in u opleiding gefokus op:
 - beginsels van UGO
 - koöperatiewe leer
 - leerdergesentreerde onderwys
 - assesseringstrategieë
 - verslaghouding
 - handering van portefeulje
 - hoe om ouers by die leerproses te betrek
 - die rol van opvoederondersteuningspanne?Geensins/ Min/Redelik/ Goed/ Baie goed)
24. Tot watter mate sou u verkies het dat daar in u opleiding gefokus word op:

- praktiese voorbeelde
- demonstrasies
- gevallestudies
- groepwerk
- lesingmetode
- enige ander?

Geensins/ Min/ Redelik/Goed/Besonder baie)

25. Enige aanbevelings

Die data word vervolgens ontleed en beskryf volgens bogenoemde afdelings te wete persepsies, implementering, opleiding en aanbevelings waarvolgens vrae vir die onderhoudvoering ingedeel is.

5.8.6 Resultate van die onderhoude

5.8.6.1 Persepsies

Op die vraag of die onderwysowerheid genoeg gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei, was die respons van vyf respondente negatief. Slegs een respondent (D5:1) het ja geantwoord, maar onmiddellik bygevoeg dat UGO te moeilik was om te verstaan. Respondente het daarop gewys dat die skool hoofsaaklik ingelig is oor UGO deur middel van omsendbriewe en deur die aanbieding van opleidingssessies wat deur vakadviseurs aangebied is. Ten opsigte van die omsendbriewe het respondent D6:1 die volgende uitspraak gemaak: “Ons het enkele dokumentasie gekry, party van die goed was redelik dik en ons het nie moeite gedoen om dit deur te werk nie ...” Al die respondente was dit eens dat hul skole nie daarop voorbereid was om UGO te implementeer nie. Uit response op vrae 1,2 en 3 blyk die disseminasiepogings van die onderwysowerhede ten opsigte van UGO van die begin af gebrekkig te wees.

Al die respondente het bevestig dat hulle wel opleiding vir UGO ontvang het. Hierdie respons korreleer wel met die response in tabel 5.16 van die vraelys waar 75% van die respondente aangedui het dat hulle opleiding ontvang het.

Op die vraag of hulle ná die opleidingssessie goed genoeg voorberei was om UGO te implementeer, was die reaksies soos volg:

"... daar is steeds so baie onduidelikhede rondom die hele storie van die UGO..." (D1:1); "... not well, but at least I have some knowledge about what OBE is all about ." (D2:1), " Ek dink nee, want dit was te veel op een slag." (D3:1) ; "...nee, ons was nie goed genoeg voorberei vir UGO ... nie."(D4:1) ; "No, because some of the questions officially were asked, they couldn't answer... " (D5:1) en " ... nee, ek het die gevoel gekry die persone wat vir ons die opleiding aanbied, het baie meer met teorie gesit ..." (D6:1).

Op die vraag oor die wyse waarop opleiding moet geskied, het respondent D2:1 opvoederontwikkeling verkies terwyl respondent D5:1 seminare verkies het. Die ander respondente was van mening dat die wyse van opleiding nie saak maak het nie, solank dit intensief, prakties en praktykgerig was. In tabel 5.14 van die vraelys het die meeste (75%) respondente opleidingskursusse verkies terwyl die tweede meeste (57,8%) respondente opvoederontwikkelingsprogramme verkies het as 'n wyse van opleiding.

Oor die tydsduur van opleiding om opvoeders effektief voor te berei, was die response baie duidelik, dat opleiding 'n week of langer behoort te duur. Respondent D4:1 was verder van mening dat die vordering van opvoeders ook gemoniteer behoort te word. Die reaksie op die vraag korreleer met die response in tabel 5.17 van die vraelys dat daglange voorbereidingsessies onvoldoende is.

Al die respondente het bevestig dat hulle 'n behoefte aan verdere opleiding het. Hierdie response korreleer met die response in tabel 5.20 van die vraelys waar die meeste respondente aangetoon het dat hulle 'n behoefte aan verdere opleiding het.

Op die vraag aan watter aspekte in die opleiding aandag gegee moes word, het respondente spesifiek verwys na assessering, koöperatiewe leer, lesaanbieding en die aanpasbaarheid van opvoeders by die nuwe benadering.

Al die respondente was dit eens dat hulle ondersteuning nodig het om UGO suksesvol te implementeer. Op die vraag of hulle ná 'n jaar van UGO in graad 8 daarin geslaag het om die kritieke uitkomst te bereik, was die response negatief. Die redes wat hiervoor aangevoer is, is: “ ... as opvoeder is ek nie baie vertrouwd met die informasie wat ek moet oordra...” (D1:2); “ ... because of the problem I identified, assessment “ (D2:2) ; “ ... die twee grootste struikelblokke was my eie gereedheid ... en die leerder se gereedheid” (D6:3).

Die algemene gereedheidsvlak van respondente se kollegas ten opsigte van UGO word op 'n skaal van 5 op 2 geplaas (Vraag 17). Die response korreleer met die response op vraag 5 van onderhoude dat opvoeders nie voorbereid is om UGO suksesvol in die klaskamer te implementeer nie. Die response oor die gereedheidsvlak van opvoeders in die onderhoud korreleer ook met die response in tabel 5.19 dat die meeste opvoeders nie UGO met selfvertroue kon implementeer nie.

Uit 'n ontleding van vrae een tot nege sowel as vrae 11, 12 en 17, kom die gebrek aan disseminasiepogings van die kant van die onderwysdepartement duidelik na vore. Uit die data is dit duidelik dat respondente ná hul opleiding, 'n hoë mate van onkunde en onsekerheid openbaar ten opsigte van die suksesvolle implementering van UGO. Uit die data blyk dit dat die meeste opvoeders opleidingssessies bygewoon het en positief ingestel was ten opsigte van vernuwing maar verlang dat meer intensiewe, praktiese en praktykgerigte opleiding en ondersteuning daargestel word om UGO met selfvertroue te implementeer.

5.8.6.2 Opleiding

Die respondente het op die vraag of die beginsels van kurrikulumontwikkeling en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) belangrike aspekte van 'n opleidingssessie is, almal bevestigend geantwoord. Vyf van die respondente het ook bevestig dat dit wel in die opleidingssessies hanteer is, terwyl een respondent nie kon onthou of dit wel in die opleiding genoem is nie.

Respondente kon eers die vraag beantwoord nadat die navorser hulle ingelig het wat die beginsels is. Hoewel respondente die beginsels as belangrik beskou het, in opleidingssessies daarmee kennis gemaak het en bewus was van die strukture van die NKR, het dit geblyk dat hulle 'n gebrekkige kennis van die beginsels het. Die response in die vraag korreleer met die response in tabel 5.28 van die vraelys.

In die volgende vraag oor vaardighede was respondente van mening dat daar in hul opleiding wel verwys is na spesifieke vaardighede wat leerders moet aanleer.

Op die vraag watter probleemareas respondente in hul onderrig ervaar het wat in opleiding hanteer moet word, is die volgende aspekte genoem: hantering van groot klasse, dissipline, kaartwerk, portfolio's, assessering, leerinhoud, koöperatiewe leer, verslagdoening, groepwerk, kommunikasievaardighede en nuwe onderrigmetodes. Dit blyk dus dat daar nog vele kurrikuleringsaspekte is waaraan aandag gegee moet word voordat respondente UGO met selfvertroue kan implementeer.

Respondente het op vraag 23, wat handel oor opleidingsfokusse wisselende menings uitgespreek oor die graad van aandag wat die kurrikuleringsaspekte in die opleiding gekry het. Daar was egter eenstemmigheid dat daar weinig gefokus is op die hantering van portefeuljes en hoe ouers by die leerproses betrek moes word.

Op die vraag oor watter opleidingstrategieë respondente verkies het is hul opleiding, was hulle van mening dat van al die genoemde strategieë (kyk vraag 24) gebruik gemaak behoort te word. Respondente het wel duidelik aangetoon dat daar baie meer gebruik gemaak moet word van praktiese voorbeelde, demonstrasies en gevallestudies. Hierdie response korreleer met die data in paragraaf 4.4 van hierdie studie.

In die ontleding van response op vrae 15, 16, 19, 20, 23 en 24, blyk dit dat die opleidingsproses van opvoeders meer doelgerig behoort te wees en dat daar eers 'n situasie-analise gemaak behoort te word om die werklike behoeftes van opvoeders te bepaal.

5.8.6.3 Implementering

Uit die response op die vraag of hulle ná hul opleiding bystand verkry het om UGO te implementeer, blyk dit dat hulle geen verdere bystand ontvang het nie. Respondent D1 en D6 het egter bygevoeg dat hul skole interne pogings aangewend het om kollegas te ondersteun. Die response op die vraag korreleer met die response in tabel 5.37 (indien kolomme “Geensins”, “Min” en “Redelik” gegroepeer word) dat 84,4% van respondente weining ondersteuning van vakspesialiste ontvang het.

Al die respondente het die mening gehuldig dat hulle met hul onderrig wel vaardighede by die leerders kon ontwikkel soos byvoorbeeld:

“geografiese voorstellings en die soort van goed wat nou maar ook dieselfde is as die ou vaardighede ...” (D3:2); “Communication skills, drawing skills... listening skills and also the ability to research information” (D2:2);

“ ... developed working together the group work” (D5:2). Uit bogenoemde uitsprake blyk dit dat opvoeders wel bewus was van die vaardighede wat by leerders ontwikkel behoort te word. Tabel 5.35 van die vraelys dui aan dat 34,4% van die respondente aangetoon het dat daar in hul opleiding van goed tot baie goed op vaardighede gefokus is.

Op die vraag watter onderrig - en assesseringstrategieë respondente in die klaskamer gebruik, het hulle verskeie genoem. Ten opsigte van die onderrigstrategieë het respondente aangedui dat hulle gebruik gemaak het van bron gebaseerde aktiwiteite, groepwerk, die vraagmetode, selfstudie en die lesingsmetode. Dit blyk dus dat die tradisionele metode van onderrig steeds gevolg word. Ten opsigte van assessering het respondente aangedui dat hulle gebruik maak van groepassessering, opstelle, toetse, klaswerk, navorsings, projekwerk en mondelinge. Dit blyk ook dat joernale glad nie gebruik is as ‘n assesseringstrategie nie. Die response op bogenoemde vraag korreleer met die response in tabel 5.40 in vraelys.

Daar was gemengde respons op die vraag, wat die skool gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei. Twee van die respondente het aangetoon

dat van die skool se kant geen poging aangewend is om opvoeders voor te berei vir UGO nie terwyl die ander respondente positief geantwoord het. Die oningeligtheid aan die kant van die skool kan moontlik die rede wees waarom skole nie pogings aangewend het om opvoeders voor te berei nie (kyk D1:3).

Uit data deur respondente verstrekt, blyk dit dat hulle wel in staat is om 'n leervaring in die Sosiale Wetenskappe saam te stel en as fasiliteerders op te tree. Uit die uitsprake van respondent blyk dit dat daar in die opleiding aan fasilitering aandag gegee is as 'n respondent aanvoer dat : *"In ons opleiding word ons dan ook geleer hoe om as fasiliteerder op te tree..."*(D1:3).

Uit die ontleding van response op vrae 10, 13, 14, 21 en 22 is dit duidelik dat opvoeders ná hul opleiding weinig ondersteuning van die onderwysowerhede ontvang het om UGO te implementeer. Uit response blyk dit dat die opleiding van respondente onvoldoende was en dat daar nog vele aspekte is wat aandag moet kry. Dit blyk dus dat die opleiding en ondersteuning van opvoeders die implementering van UGO negatief beïnvloed het.

5.8.6.4 Aanbevelings van respondente (Vraag 25)

Respondente het aanbeveel:

- dat daar meer gereelde opleidingsessies gehou word;
- leermateriaal (bronne) beskikbaar gestel word;
- netwerkgroepe gevorm word; en
- beter gedissemineer moet word.

5.9 SAMEVATTING : VAN ONDERHOUDE

Al die respondente is dit eens dat die disseminasiepogings van die onderwysowerhede nie suksesvol was nie. Die response uit onderhoude toon aan dat respondente ná hul opleiding steeds 'n hoë mate van onkunde en onsekerheid oor UGO ervaar het en dat hulle ná opleiding weinig ondersteuning van onderwysowerhede ontvang het om UGO te implementeer. Ná die ontleding van al die onderhoude blyk dit duidelik dat

opleiding en ontwikkeling voorafgegaan moet word deur 'n situasie-analise om die werklike behoeftes van opvoeders te bepaal. Respondente het ook aangedui dat implementering kan plaasvind indien opleiding meer intensief, prakties en praktykgerig is. Hierdie studie poog juis om 'n raamwerk (kyk hoofstuk 6) saam te stel wat moontlik kan bydra tot meer effektiewe opleiding.

5.10 SAMEVATTING

Wanneer die gegewens en resultate van die vraelysondersoek en onderhoude soos in die hoofstuk beskryf, in oënskou geneem word, blyk dit dat die meeste tekortkominge by opvoeders teruggevoer kan word na die gebrekkige aard van die disseminasieproses. Dit is duidelik dat respondente 'n gebrekkige kennis van UGO en Kurrikulum 2005 gehad het. Die gebrek aan kennis by opvoeders het meegebring dat daar 'n gevoel van negatiwiteit rondom die aanvaarding en implementering van Kurrikulum 2005, ontstaan het.

Die feit dat die opleidingssessies die persepsies van opvoeders weinig beïnvloed het, nie in hul behoeftes voorsien het nie, nie hulle probleme en onsekerhede aangespreek het nie, dat die dokumentasie te moeilik was om te verstaan en opleidingssessie te kort was, het meegebring dat opvoeders nie gereed was om Kurrikulum 2005 met selfvertroue te implementeer nie. Dit blyk ook dat respondente ná hul opleidingssessies min ondersteuning ontvang het om Kurrikulum 2005 te implementeer.

Die vraelysondersoek en onderhoude het spesifieke behoeftes van opvoeders uitgelig, waaraan daar in die opleiding aandag gegee moet word. Die sukses van Kurrikulum 2005 sal dus afhang van meer intensiewe, praktiese en praktykgerigte opleiding wat gerugsteun moet word deur effektiewe opvolg en ondersteuning.

Die data van die vraelysondersoek en onderhoude sal benut word om 'n opleidingsprogram te ontwerp wat ten doel het om van die behoeftes en leemtes van opvoeders ten opsigte van Kurrikulum 2005 aan te spreek. Die

behoefte en leemtes sentreer veral rondom die gebrek aan kennis en kundigheid ten opsigte van UGO.

In die volgende hoofstuk word vervolgens 'n beskrywing van die teoretiese kurrikulumraamwerk vir die voorbereiding van opvoeders gegee

HOOFSTUK 6

TEORETIESE KURRIKULUMRAAMWERK VIR DIE VOORBEREIDING VAN OPVOEDERS VIR UGO BINNE DIE LEERAREA SOSIALE WETENSKAPPE

6.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n teoretiese kurrikulumraamwerk wat voortspruit uit die voorafgaande, vir die voorbereiding van opvoeders vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe te omskryf.

In die voorafgaande is daar deur beide die literatuurstudie en kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing aangedui dat daar leemtes bestaan ten opsigte van opvoederontwikkeling, spesifiek ten opsigte van die kennis, kundigheid, vaardigheid en implementering wat opvoeders ten opsigte van Kurrikulum 2005 het. Die situasie sal met die programontwerp in ag geneem moet word aangesien die bemagtiging van opvoeders van kardinale belang is vir die effektiewe implementering van verandering. Om opvoeders kurrikulum - bekwaam te maak en te bemagtig met die nodige kennis, kundigheid en vaardigheid, sal 'n weldeurdragte en goed beplande program vereis, aangesien Kurrikulum 2005 'n totaal nuwe kurrikulum is wat op 'n totaal nuwe benadering tot onderwys berus.

Die kurrikulering van enige kurrikulumraamwerk behoort op deeglike grondbeginsels te berus. Die volgende beginsels dien as basis vir die beplannings- en ontwerpfasie.

6.2 DIE GRONDBEGINSELS VIR OPVOEDERONTWIKKELING

Enige kurrikulum vir opvoederontwikkeling behoort aan die hand van bepaalde beginsels ontwerp en geïmplementeer te word. Die beginsels, soos dit voortspruit uit voorafgaande literatuurstudie en datagenerering, kan soos volg saamgevat word:

- Daar moet op beide organisasie- en individuele behoeftes gefokus word.
- Opvoederontwikkelingspogings moet 'n duidelike plan van aksie hê.
- Daar moet op leerderbehoefte en leerruitkomst gefokus word.
- Dit moet beide generiese en leerareagerigte vaardighede insluit.
- Opvoederontwikkeling moet as 'n onlosmaaklike deel van die hervormingsproses beskou word.
- Opvoeders moet as volwasse leerders beskou word en geleentheid moet geskep word sodat hulle op 'n deurlopende basis kan ontwikkel.
- Opvoederontwikkeling moet as 'n deurlopende proses, belegging en verpligting beskou word.
- Die program moet op die vrae, behoeftes en bekommernisse van opvoeders gebaseer wees.
- Opvoederontwikkeling vereis die skepping van infrastruktuur en innoverende benaderings.
- Individuele opvoeders moet as bekwaame professionele persone hanteer word wat insette moet kan lewer oor die wat, hoe, waarom, wanneer en waar van hul opleiding.
- Opvoederontwikkelingsaktiwiteite moet gebaseer wees op kleingroep-aktiwiteite wat geleentheid bied vir analise, sintese en evaluering.
- Die program moet so gestruktureer word dat opvoeders mekaar kan ondersteun sonder vrese vir veroordeling wanneer hulle leer om vaardighede toe te pas.
- Evaluering en deurlopende terugvoer en ondersteuning moet 'n integrerende deel van die program wees.
- Individuele behoeftes en verskille moet by beplanning en implementering van die program geakkommodeer word.
- Die aanbieding van leer by volwassenes moet gefasiliteer word.
- Die verhouding tussen leerder en fasiliteerder is kernbelangrik.
- Die visie, missie en doelstellings van die program moet duidelik uitgespel word.
- Vaardighede moet by opvoeders ontwikkel word om met mekaar saam te werk.

- Opvoederontwikkeling behoort ondersteunend te wees.
- Opvoeders moet ook die geleentheid gegun word om van kollegas te leer.
- Opvoeders moet volledig ingelig word oor die kurrikulum wat hulle moet implementeer.

Hierdie beginsels dien as rigtingwysers vir beplanners en kan bydra tot verbetering van leerprestasie. Die dien as basis vir die proses van verandering.

Vervolgens sal die komponente van die voorgestelde kurrikulumraamwerk in oënskou geneem word.

6.3 KOMPONENTE VAN KURRIKULUMRAAMWERK VIR OPVOEDER-ONTWIKKELING

6.3.1 Inleiding

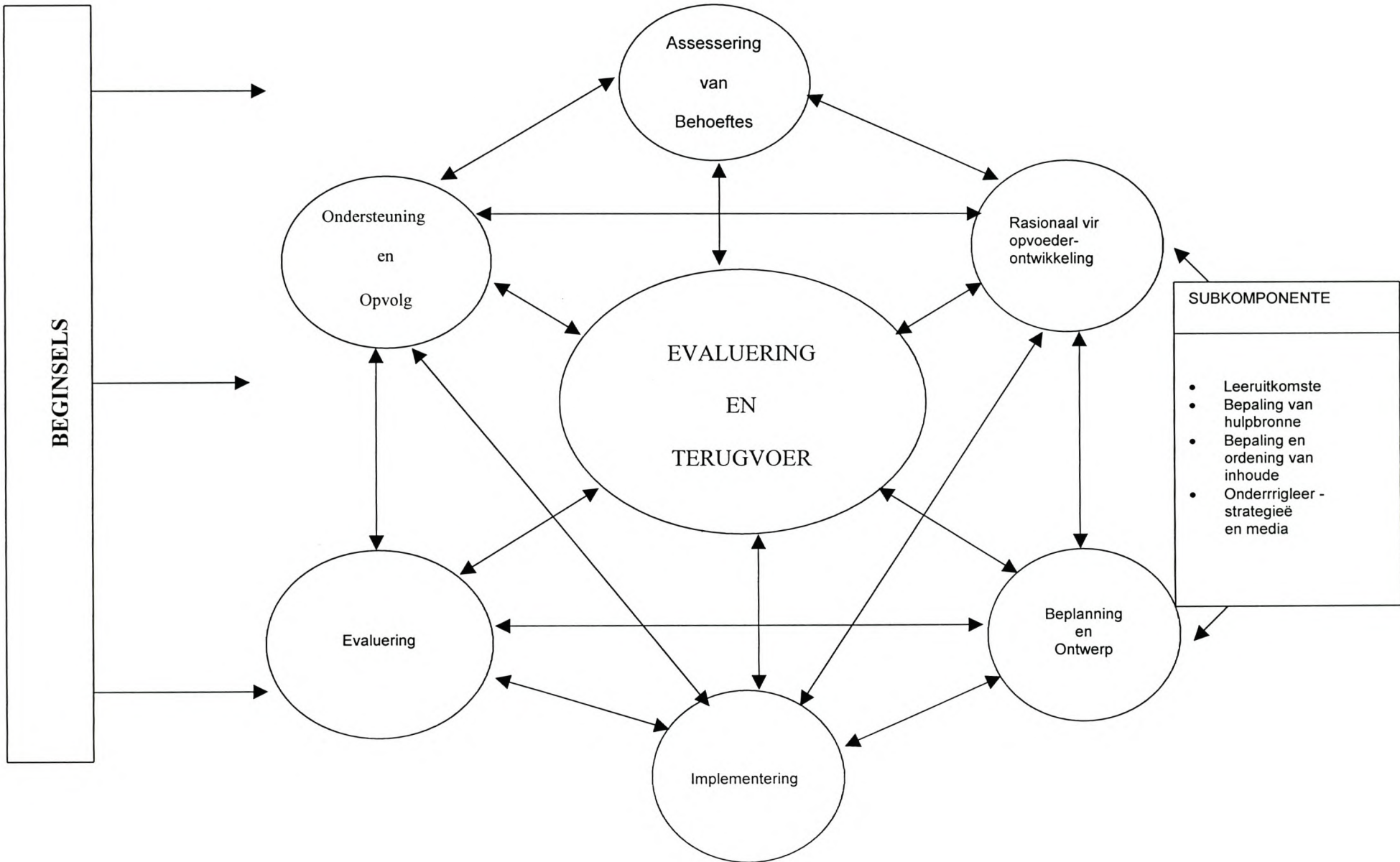
Na aanleiding van die literatuurstudie, vraelysondersoek en onderhoude is dit duidelik dat sekere kernkomponente deel moet vorm van 'n kurrikulumraamwerk. Hierdie komponente staan in 'n spesifieke verhouding tot mekaar. Met die beoogde teoretiese kurrikulumraamwerk word die mees sigbare komponente beskryf. Vir hierdie studie word die kurrikulumraamwerk vir opvoeders binne die leerarea Sosiale Wetenskappe beskou as bestaande uit die volgende komponente:

- Assessering van behoeftes;
- Rasionaal;
- Beplanning en ontwerp;
- Implementering;
- Evaluering; en
- Ondersteuning en opvolging.

Hoewel die komponente afsonderlik behandel word, is daar 'n dinamiese interaksie en wisselwerking en vind evaluering deurlopend plaas. Die navorser beskou die komponente as interafhanklik van mekaar waar die één komponent 'n beduidende invloed op die ander het. Die komponente van die kurrikulumraamwerk word soos volg voorgestel:

TEORETIESE KURRIKULUMRAAMWERK VIR OPVOEDERONTWIKKELING

DIAGRAM 6.1



Die samestelling van die raamwerk (kyk diagram 6.1) vloei voort uit die literatuurstudie, die bestudering van verskillende modelle soos in hoofstukke 2 en 4 beskryf asook uit die data wat ingesamel is deur die vraelysondersoek en onderhoude (kyk hoofstuk 5).

In die eerste komponent van die proses word op die assessering van behoeftes vir UGO en Sosiale Wetenskappe gefokus. Die assessering van behoeftes is 'n uiters noodsaaklike proses aangesien dit die hele aard en wese van ontwikkeling beïnvloed.

Die beplannings- en ontwerpfasie omsluit komponente soos uitkomst, die bepaling van hulpbronne, die bepaling en ordening van inhoude sowel as die keuse van die onderrigstrategie en media.

Die beplannings- en ontwerpfasie word gevolg deur die fases van disseminasie, implementering, evaluering asook ondersteuning en opvolg.

Om 'n geheelbeeld van die wisselwerking tussen die komponente van die raamwerk te verkry, sal elke komponent vollediger beskryf word.

6.3.2 Assessering van behoeftes

'n Omvattende assessering van behoeftes (situasie-analise) is gedoen ten einde 'n duidelike beeld te verkry van wat die situasie is ten opsigte van die voorbereiding van opvoeders binne die leerarea Sosiale Wetenskappe. Die assessering van behoeftes het te make gehad met die insameling en analisering van inligting wat uitloop op die identifisering van behoeftes van individue, groepe, instellings en gemeenskappe. Dit is dus 'n soeke na antwoorde op vrae ten opsigte van die kurrikulum soos: Wat? Aan wie? Waarom? Wanneer? Hoe?

Opvoeders in die Senior Fase binne die leerarea, Sosiale Wetenskappe in die OBOS'e, Metropool-Oos, Metropool-Noord, Metropool-Suid en Weskus/

Wynland van die WKOD, is as teikengroep in hierdie studie gekies. Die behoefteassessering het deur middel van 'n vraelysondersoek en onderhoude geskied. Uit die assessering van behoeftes bevind dat die meeste tekortkominge by opvoeders teruggevoer kon word na die gebrekkige aard van die disseminasieproses. Dit het duidelik na vore gekom dat opvoeders 'n gebrekkige kennis van UGO en Kurrikulum 2005 gehad het. Dit word geverifieer in bevindinge in paragraaf 5.3.1, tabelle 5.12, 5.13, 5.18, 5.19, 5.24, 5.28, 5.36 en 5.40 asook in onderhoude paragraaf 5.8.6.1.

Die ondersoek het verder getoon (kyk tabelle 5.31, 5.32, 5.34, 5.35 en 5.36) dat daar in die beplanning van 'n kurrikulumraamwerk vir die voorbereiding van opvoeders:

- meer tyd aan opleiding afgestaan moet word;
- die kwaliteit van ontwikkeling kernbelangrik is;
- opleidingsmateriaal verskaf moet word;
- daar gereelde ondersteuning en opvolg moet wees;
- ondersteuningsnetwerke gevorm moet word; en
- spesifieke opleidingstrategieë benut moet word.

Uit die assessering van behoeftes blyk dit duidelik dat daar 'n behoefte bestaan om opvoeders meer effektief voor te berei binne die leerarea Sosiale Wetenskappe.

Die insluit van sodanige komponente in enige kurrikulumraamwerk vir opvoederontwikkeling is dus van besondere waarde aangesien dit die sterk- en swakpunte, sowel as relevante behoeftes, kan identifiseer. Dit is hierdie aspekte wat in sodanige raamwerk geakkommodeer moet word.

6.3.3 Rasionaal vir opvoederontwikkeling

Opvoederontwikkeling word as 'n aaneenlopende kontinuum vir onderwys en opleiding van opvoeders beskou. Die rasionaal vir opvoederontwikkeling

berus op die aanname dat dit opvoeders met die nodige kennis en vaardighede wil toerus en hulle vermoë wil ontwikkel om leerderprestasie te verbeter. Die rasionaal van dié kurrikulumraamwerk ,voortspruitend uit hierdie studie, is om:

- opvoeders voor te berei vir verandering;
- opvoeders kurrikulumbekwaam te maak om Sosiale Wetenskappe in die werklike situasie binne die konteks van UGO te kan toepas;
- die persepsies van opvoeders ten opsigte van UGO te verander;
- opvoeders te bemagtig met die nodige kennis en vaardighede van UGO en Sosiale Wetenskappe;
- geleenthede te skep vir opvoeders om hul doelstellings en behoeftes te artikuleer en om begrip van onderwys, onderrig en leer te verbreed;
- die werkprestasievaardighede van die individuele opvoeder te verbeter;
- betekenisvolle programme aan te bied waarin die vaardighede van individue die gebruik kan word; en
- opvoeders te bemagtig om eienaarskap te aanvaar vir persoonlike groei en ontwikkeling.

Die rasionaal dien dus as onderbou vir die besluitnemingsproses ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en opvoederontwikkeling en gee rigting aan die ontwerp van 'n kurrikulumraamwerk. Bogenoemde data kan geverifieer word in paragraaf 4.2.3.

6.3.4 Beplanning- en ontwerpfase

6.3.4.1 Inleiding

In die beplanning- en ontwerpfase moet aan die behoeftes van die individu sowel as van die organisasie voldoen word. Kurrikulumbepanning is 'n komplekse en multidissiplinêre aangeleentheid waar vakkundiges en leerareaopvoeders betrokke behoort te wees. Kurrikulumbepanning verwys dus na die wyse waarop die kurrikulum gekonseptualiseer en die komponente

georganiseer is om rigting en leiding te gee met die ontwikkeling van die kurrikulum. Die komponente van kurrikulumbepanning is interaktief tot mekaar en het 'n onderlinge beduidende invloed op mekaar. Deeglike beplanning word dus vereis.

Die komponente van kurrikulumbepanning in hierdie kernraamwerk sluit in leeruitkomste, bepaling van hulpbronne, bepaling en ordening van inhoude asook die keuse van onderrig-strategieë en media. Hierdie komponente is alreeds volledig bespreek in paragrawe 2.4.2 en as 4.5.2.2. Elkeen van die komponente wat deel uitmaak van dié kurrikulumraamwerk vir Sosiale Wetenskappe sal vervolgens bespreek word.

6.3.4.2 Leeruitkomste

'n Leeruitkoms is alles wat 'n leerder kan doen, verstaan, evalueer en demonstreer aan die einde van 'n leerervaring. Die leeruitkomste moet in verband gebring word met die leerinhoud, onderrigstrategieë, media en evaluering. Dit dien as vertrekpunt vir die voorbereiding van opvoeders binne die leerarea Sosiale Wetenskappe. Die leeruitkomste vir hierdie ontwikkelingsprogram fokus op Kurrikulum 2005, Kurrikulumontwikkeling, UGO en Sosiale Wetenskappe. 'n Duidelike uiteensetting van die leeruitkomste vir dié program sal in tabel 6.2 uiteengesit word.

6.3.4.3 Bepaling van hulpbronne

Ná die bepaling van behoeftes en uitkomste moet oor die hulpbronne vir die aanbieding van die ontwikkelingsprogram besluit word. Die hulpbronne wat benodig word, bestaan hoofsaaklik uit die volgende kategorieë, te wete fisiese, finansiële en menslike aspekte. Die beplanners van die program moet oor die aanbieder, tyd, plek, hulpbronne (onderrigmateriaal, dupliseergeriewe, fondse en media) en die wyse van evaulering besluit. Die geskikste tyd vir die aanbieding van 'n ontwikkelingsprogram is ten minste 'n jaar voor die implementering van die nuwe kurrikulum. Die program moet ook aan die

begin van die jaar aangebied word, wat aan opvoeders die geleentheid bied om met die veranderinge te eksperimenteer. Hierdie data word in tabel 5.2.1 geverifieer. Die aanbieder en beskikbare hulpbronne tot beskikking kan 'n deurslaggewende rol speel in die bereiking van uitkomst.

6.3.4.4 Seleksie en ordening van inhoude

Geen kurrikulum kan opgestel word sonder dat daar op 'n verantwoordelike wyse omgesien is na die seleksie en ordening van inhoude nie. Die seleksie en ordening van inhoude is 'n proses waardeur die leerervarings en inhoude op so 'n wyse tot mekaar geplaas word dat die meeste leer in die kortste tyd sal plaasvind. Verskeie aspekte moet tydens die bepaling en ordening van inhoude oorweeg word, soos die ontwikkelingsvlak en behoeftes van leerders, opvoeders se vakperspektief, die aard en omvang van inhoude, uitkomst, opvoeder se kurrikulumkennis en -vaardigheid, en die moeilikheidsgraad van inhoud. Die bepaling en ordening van inhoude is reeds in paragrafe 2.4.2.3 en 4.5.2.2. uiteengesit.

In die besinning oor die bepaling en ordening van inhoude vir die voorbereiding van opvoeders vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe, ly dit geen twyfel nie dat inhoude uiters belangrik is en dat opvoeders oor die nodige kennis, vaardighede en houdings ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, Kurrikulum 2005, UGO en Sosiale Wetenskappe moet beskik om leerders te kan lei om die verlangde leeruitkomst te bereik. Kurrikulumontwikkeling en Sosiale Wetenskappe word in hoofstuk 2 uiteengesit terwyl Kurrikulum 2005 en UGO in hoofstuk 3, uiteengesit.

Die Sosiale Wetenskappe behels die studie van verhoudings tussen mense asook tussen die mens en sy omgewing. Die verhoudings wissel oor tyd en ruimte heen. Die begrippe, vaardighede en prosesse van Geskiedenis en Aardrykskunde vorm kernelemente van die Sosiale Wetenskap-leerervaring.

Die kerninhoud van Geskiedenis sluit in:

- die ervarings van gewone mense;
- die ondersoek na menseregte;
- die verkenning van huidige gebeure;
- die fokus op plaaslike, Suid-Afrikaanse, Afrika- en wêreldgeskiedenis;
- plaaslike studies wat Geskiedenis, Aardrykskunde, Omgewings - opvoeding en Demokratiese Opvoeding integreer; en
- die verlore stemme en prosesse in Suid-Afrika en ook in wêreld - geskiedenis.

Aardrykskunde verken:

- sosiale ongelykhede en vorme, van uitbuiting;
- die vermindering van beskikbaarheid van hulpbronne;
- die agteruitgang van die omgewing; en
- strategieë vir verandering.

Deur middel van inhoude kan sleutelvaardighede en -prosesse in Sosiale Wetenskappe ontwikkel word. Die vaardighede wat ontwikkel moet word, is ondersoek-, datahantering-, denk-, kommunikasie-, en probleemoplossings-vaardighede sowel as konsepte. Opvoeders moet in staat wees om hierdie vaardighede te kan benut om leer te optimaliseer.

Vir hierdie studie is die volgende as leeruitkomste en breë inhoude vir 'n kurrikulumraamwerk vir Sosiale Wetenskappe vanuit hierdie spesifieke studie geïdentifiseer:

Tabel 6.1 Leeruitkomste en breë inhoud

LEERUITKOMSTE	BREË INHOUDE
1. Die ontwikkeling van opvoederpersepsies ten opsigte van UGO	1.1 Rasionaal vir die verandering van die kurrikulum 1.1.1 Waarom 'n nuwe bedeling? 1.1.2 Nuwe onderwysbedeling. 1.1.3 Aard van nuwe onderwysbedeling. 1.2 Die verskil tussen UGO en die tradisionele onderwystelsel 1.3 Konteks van Sosiale Wetenskappe t.o.v. Kurrikulum 2005
2. Die verwerwing van kennis en kundigheid ten opsigte van Kurrikulum 2005	2.1 Nasionale Kwalifikasieraamwerk 2.1.1 Beginsels 2.1.2 Lewenslange leer 2.1.3 Strukture 2.2 Beginsels van kurrikulumontwikkeling 2.3 Beginsels van kurrikulumontwerp 2.4 Doelstellings, beginsels en uitgangspunte t.o.v. UGO. 2.5 Basiese komponente van Kurrikulum 2005 2.5.1 Leeruitkomste 2.5.2 Leerareas 2.5.3 Leerprogram 2.5.4 Onderrig- en leerstrategieë 2.6 Assessering 2.6.1 Doel 2.6.2 Beginsels 2.6.3 Deurlopende assessering 2.7 Leerdervordering van een graad na 'n ander 2.8 Assessering van leerders met spesiale behoeftes 2.9 Opvoederondersteuningspanne 2.10 Koöperatiewe leer
3. Die verwerwing van kennis en vaardighede wat binne die leerarea Sosiale Wetenskappe toegepas kan word	3.1 Doelstellings en leeruitkomste van Sosiale Wetenskappe 3.2 Optrede as fasiliteerder 3.3 Beplanning van leerervaring 3.4 Hantering van portefeuljes 3.5 Strategieë vir assessering 3.6 Ontwerp en hantering van assesseringsinstrumente 3.7 Optekening en verslagdoening oor leerderprestasie 3.8 Hantering van bronne

	3.9 Beplanning van leeraktiwiteite 3.10 Ontwikkeling van ondersoek-, datahantering-, denk-, probleemoplossing- en kommunikasievaardighede sowel as konsepte
4. Die verwerwing van kennis en kundigheid ten opsigte van die implementering van 'n kurrikulum vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe	4.1 Beplanningsvaardighede 4.2 Kurrikuleringsvaardighede 4.3 Fokus op spanwerk tussen opvoeders sowel as opvoeders en leerders 4.4 Bestuur van UGO in skool- en Netwerkgroepeerings 4.4.1 Organisering van opvoeder-ondersteuningspanne 4.4.2 Disseminasie van inligting 4.4.3 Moderering van portefeuljes 4.4.4 Skakeling met laerskole 4.4.5 Keuse van geskikte onderrig- en assesseringsaktiwiteite
5. Die verwerwing van kennis en kundigheid ten opsigte van die leerarea-verklaring vir Sosiale Wetenskappe	5.1 Uitkomst vir Aardrykskunde en Geskiedenis 5.2 Assesseringstandaarde vir Aardrykskunde en Geskiedenis 5.3 Progressie per fase ten opsigte van Aardrykskunde en Geskiedenis
6. Om begrip te toon waarom effektiewe ondersteuning en opvolg essensieel is vir effektiewe implementering van 'n kurrikulum vir Sosiale Wetenskappe	6.1 Deur prinsipaal 6.2 Deur kollegas 6.3 Deur leerareaasspesialiste 6.4 Betrek van ouers 6.5 Selfassessering 6.6 Vorming van netwerke 6.7 Portefeulje-moderering 6.8 Opvoederontwikkeling
7. Die bevordering van opvoederontwikkeling op 'n deurlopende basis	7.1 Rasionaal vir opvoederontwikkeling 7.2 Beginsels vir opvoederontwikkeling 7.3 Strategieë vir opvoederontwikkeling 7.4 Onderrigleiding 7.5 Vakspan (Leerareaspanstelsel) 7.6 Ontwikkelingsgeleenthede 7.7 Ontwikkeling van die holistiese siening van die opvoeder t.o.v. sy onderwystaak 7.8 Ontwikkeling van spanwerk en groepdinamika

Die fasiliteerder moet in samewerking met die opvoeders bepaal watter moontlike bronne in die verskillende leerprogramme geraadpleeg moet word.

Die fasiliteerder moet ook geleenthede skep vir opvoeders om praktiese ondervinding op te doen sodat hulle die leeruitkomst kan demonstreer.

6.3.4.5 Keuse van onderrigleerstrategieë en media

Die keuse van onderrigleerstrategieë en media staan in direkte verband met die leerervaring, die bereik van uitkomst en die oordra van inhoude. Die keuse van die geskikste onderrigleerstrategieë en media dra by tot die effektiewe ontsluiting van die leerstof en die doeltreffendheid van die onderrigleersituasie, sodat die beplande uitkomst kan realiseer. Die kriteria hiervoor is reeds in paragrafe 2.4.2.4 en 4.5.2.2 uiteengesit.

In die kurrikulumraamwerk, wat poog om die opvoeder effektief voor te berei vir die implementering van UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe, kan onderrigleerstrategieë, te wete die gebruik van praktiese voorbeelde, demonstrasies, gevallestudies en besprekings (kleingroepbesprekings; gonsgroepe en dinkskrumme) baie doeltreffend aangewend word. Die gekose media wat die onderrigstrategieë ondersteun, moet leer in die program kan fasiliteer. Media wat effektief in dié ontwikkelingsprogram gebruik word, is die vaslê van aanbiedings en demonstrasies van opvoeders op videoband. Daarna kan dit vir bespreking gebruik word. Dié metode is effektief benut deur Smith en Neale (kyk paragraaf 4.3.3.2). Bogenoemde word ook direk bevestig deur die resultate van die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing.

Kernbelangrik vir die program is dat die onderrigleerstrategieë wat gekies word taak- en resultaatgeoriënteerd moet wees en volwasseneleerteorieë in ag moet neem (kyk tabel 5.3.2).

6.4 IMPLEMENTERINGSFASE

Hierdie fase is strategies belangrik, aangesien die beplanningsbesluite nou in werking gestel word. In hierdie fase word ook gepoog om nou die toepaslike kennis, vaardigheid en houdings by opvoeders te ontwikkel. Daar bestaan verskeie vereistes wat essensieel is vir die suksesvolle implementering van

opvoederontwikkelingsprogramme. Die vereistes is alreeds in paragrawe 2.6 en 4.5.2.3 uiteengesit. Die kernvereistes vir die suksesvolle implementering van 'n opvoederontwikkelingsprogram kan soos volg saamgevat word:

- Die opvoederontwikkelingsprogram moet taakgeoriënteerd en behoeftegerig wees.
- Geleenthede moet geskep word om vaardighede te oefen.
- Volwasseneleerteorieë moet in ag geneem word.
- Oop kommunikasiekanale moet geskep word.
- Deurlopende opvolg en ondersteuning is noodsaaklik.

Dié ontwikkelingsprogram berus op die benadering dat kennis en kundigheid verwerf moet word. Inhoud moet nou in verskillende leerervarings verdeel word (kyk paragraaf 6.3.4.3). Elke leerervaring bestaan uit 'n leeruitkoms, inhoud, onderrigleerstrategie en word aan 'n bepaalde tydsduur gekoppel. Onderrigleerstrategieë soos die gebruik van praktiese voorbeelde, demonstrasies, gevallestudies, kleingroepbesprekings, gonsgroepe, dinkskrums en die lesingsmetode moet ingespan word om inhoude te ontsluit asook vaardighede en houdings te ontwikkel. Die onderrigstrategie word versterk deur die gebruik van media soos ondersteuningsmateriaal, video-opnames, truprojektors en televisie. Bogenoemde word deur die resultate van hierdie navorsing bevestig.

Die ontwikkelingsprogram kan slegs suksesvol wees indien opvoeders in staat is om die kennis en vaardighede wat hulle aangeleer het, in die klaskamer toe te pas.

6.5 EVALUERING EN TERUGVOER

Evaluering is 'n kritieke element in kurrikulumontwikkeling en word as 'n deurlopende proses beskou. Evaluering is 'n proses waardeur die program-aktiwiteit gemeet word om te bepaal of die verwagte uitkomst bereik is (kyk paragrawe 2.7 en 4.5.2.4 vir 'n vollediger beskrywing).

Die kurrikulumraamwerk soos geïllustreer in tabel 6.1, maak gebruik van summatiewe en formatiewe evaluering (kyk paragraaf 3.5.5.4 vir vollediger uiteensetting). Die summatiewe evaluering meet wat 'n leerder (ook volwasse leerder) aan die einde van 'n leerprogram bereik het, terwyl formatiewe evaluering 'n deurlopende proses is wat tydens die verloop van die leerproses, afgehandel word. Die kern van formatiewe evaluering en terugvoer is dat dit toekomsgerig en proaktief is en kan bydra om die kwaliteit van die leerproses te verbeter.

Vir die doel van hierdie studie is dit noodsaaklik om die proses van opvoederontwikkeling deurlopend te assesser. Sodoende kan deurlopend gemoniteer word wat die aard en omvang van die groei en ontwikkeling is. Probleemkwessies kan tydig geïdentifiseer en reggestel word. Dit is noodsaaklik dat daar ook deurlopend geassesseer word of die raamwerk effektief geïmplementeer word en of die gestelde kernbeginsels deurgaans as vertrekpunt dien.

Assessering is dus essensieel om te bepaal of die uitkomste en doelstellings van opvoederontwikkeling gerealiseer word.

6.6 ONDERSTEUNING EN OPVOLGING

Dié fase is strategies belangrik aangesien dit dikwels gebeur dat ontwikkelingsprogramme bygewoon word, maar dat nuwe kennis en vaardighede nooit in die klaskamer toegepas word nie. Daar word dus nie altyd die nodige deurlopende ondersteuning verleen om ontwikkeling en groei te verseker nie. Om die probleem tussen opleiding en praktyk te oorbrug is 'n deurlopende proses van ondersteuning en opvolg kritiek belangrik vir die implementering van verandering (kyk paragraaf 4.5.2.5 vir vollediger uiteensetting).

Vir dié ontwikkeling word ondersteuning en opvolg as 'n onlosmaaklike deel van die beplannings- en implementeringsfase beskou (kyk tabelle 5.37, 5.6 en 5.8.6.4). Die ondersteuning en opvolg kan deur vakkundiges, skoolhoofde en

kollegas hanteer word en verder versterk word deur die vorming van netwerke vir Sosiale Wetenskap (kyk paragraaf 4.3.3.4). Die proses moet op 'n gereelde basis geskied sodat opvoeders UGO met selfvertroue in die klaskamer kan implementeer en sodat opleiding nie verlore gaan nie. Hierdie beginsels word geverifieer deur die resultate soos verkry uit die ondersoek en die literatuurstudie.

Ondersteuning en opvolging is dus van kardinale belang om effektiewe groei en ontwikkeling te verseker.

6.7 SAMEVATTING

In die beskrywing van die fases en komponente van die kurrikulumraamwerk is van die standpunt uitgegaan dat dit 'n bydrae kan maak tot die effektiewe voorbereiding van opvoeders. Die ontwikkelingsprogram fokus op die behoeftes van opvoeders. Die program is nie rigied en voorskriftelik nie, maar buigsaam en aanpasbaar. Aangesien dit 'n teoretiese raamwerk is en breë riglyne bevat, is daar voldoende buigsaamheid om veranderings en aanpassings aan te bring wat kan lei tot die verbetering van die ontwikkelingsprogram binne die gebruikers daarvan se eie konteks. Die raamwerk het ten doel om opvoeders kurrikulumbekwaam te maak om sodoende te verseker dat implementering suksesvol in die klaskamer plaasvind.

Vervolgens word in die slothoofstuk bevindings gegee en aanbevelings ge-
maak.

HOOFSTUK SEWE

SLOTPERSPEKTIEWE, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

Die vernuwende kurrikuleringspraktyk in Suid-Afrika wat op lewenslange leer en uitkomsgebaseerde onderwys as vernuwingstrategieë gebaseer is, het die onderwys in sy geheel omvorm. Die nuwe kurrikuleringspraktyk moet dus deur die opvoeders in die klaskamer geïmplementeer word. Die praktyk vereis opvoeders wat “... *professionally competent and in touch with current developments especially in her / his area of expertise*”, is (NDE 2001 b:6). Van opvoeders word verwag om ‘n paradigmaskuif te maak. Hierdie paradigmaskuif by opvoeders hou direk verband met die opleiding en ontwikkeling van opvoeders vir hul onderrigtaak.

‘n Duidelike behoefte aan opleiding en ontwikkeling van opvoeders vir UGO het as vertrekpunt van hierdie studie gedien. So ‘n ondersoek moet ‘n teoretiese basis hê. Die basis van hierdie studie behels ‘n deeglike literatuurstudie en beskrywing van toeganklike literatuur vir die huidige kurrikulumpraktyke en -prosesse in die Republiek van Suid-Afrika sowel as algemene perspektiewe op opvoederontwikkeling. Die studie word verder aangevul met ‘n empiriese ondersoek waarin data versamel is om ‘n situasie-analise te maak van die vlak van opleiding van opvoeders vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe, wat weer as basis dien vir die ontwerp van ‘n teoretiese kurrikulumraamwerk vir die opleiding van opvoeders.

In hierdie hoofstuk word die bevindinge gegee wat uit hierdie studie voortvloei. Dit word deur enkele aanbevelings opgevolg.

7.2 BEVINDINGE

7.2.1 Inleiding

Die formaat waarin die bevindinge aangebied sal word, sal per hoofstuk geskied.

7.2.2 Bevindinge ten opsigte van die teoretiese aspekte van kurrikulumontwikkeling (hoofstuk 2)

Kurrikulumontwikkeling is 'n dinamiese, ontwikkelende en interaktiewe proses wat poog om die kurrikulum te verbeter vir meer effektiewe onderwys. Na aanleiding van 'n literatuurstudie aangaande kurrikulumontwikkeling word die volgende bevindinge gemaak:

- Kurrikulumontwikkeling vorm die onderbou van enige onderwysverandering en -vernuwing soos in die geval van die Uitkomsgebaseerde benadering as onderwystrategie.
- Kurrikulumontwikkeling het ten doel die daarstel van 'n verantwoordbare en aanvaarbare kurrikulum sowel as die bemagtiging van opvoeders.
- Die kriteria en beginsels van kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp is van kernbelang vir die ontwikkeling van leerprogramme.
- Die gebruik van kurrikulummodelle in die ontwerp van 'n kurrikulum-raamwerk gee rigting en leiding .
- Kurrikulumontwikkeling blyk 'n kernfunksie van die opvoeder se verantwoordelikheid te wees.
- Daar bestaan 'n duidelike onderlinge en interafhanklike verband tussen die onderskeie komponente van kurrikulumontwerp (situasie-analise, doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van inhoude, onderrigleerstrategieë en media sowel as evaluering) wat te alle tye in gedagte gehou moet word wanneer 'n nuwe kurrikulum of leeprogram beplan word.

- Effektiewe kurrikulumontwikkeling maak dit moontlik om voortdurend relevante veranderinge aan te bring. Dit kan verseker dat 'n kurrikulum, kurrikulumraamwerk en leerprogram relevant bly.
- Die sukses van kurrikulumimplementering word grootliks bepaal deur die wyse waarop dit ontwerp, beplan en gedissemineer word asook deur die aanpassingsvermoë van die opvoeder by die nuwe kurrikulum.
- 'n Effektiewe en goed beplande voorbereidingsprogram is onontbeerlik vir die verandering van die persepsies van opvoeders en die implementering van 'n nuwe kurrikulum.
- Dit is duidelik dat kurrikulumimplementering 'n multidimensionele en komplekse proses is wat deeglike beplanning vereis. Kurrikulumimplementering het 'n sterk mens-dimensie, aangesien die vereistes sterk fokus op die gebruiker van die nuwe kurrikulum.
- Kurrikulumevaluering is in wese omvattend en behoort die volgende aspekte van 'n kurrikulum te evalueer te wete, ontwerp, kwaliteitversekering, monitering, leerderassessering en kurrikulumeffektiwiteit.
- 'n Uitkomsgebaseerde onderwysbenadering omsluit 'n vakgesen - treerde, leerdergesentreerde, probleemgesentreerde en 'n gemeenskapsgesentreerde kurrikulum.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat kurrikulumontwikkeling 'n dinamiese proses met verskillende dimensies is wat 'n impak op die praktyk het. Dit moet op verantwoordbare beginsels berus. Dit is ook essensieel dat opvoederontwikkeling deur 'n bepaalde vlak van kurrikulumbemagtiging, -bekwaamheid en -kundigheid gekenmerk sal word.

7.2.3 Bevindinge ten opsigte van die kurrikuleringspraktyk en -proses in Suid-Afrika: 'n Uitkomsgebaseerde benadering (hoofstuk 3)

Dit blyk duidelik dat elke opvoeder en onderwysleier nie net 'n kennis behoort te dra van die kurrikuleringspraktyk en -proses in Suid-Afrika maar dit ook moet begryp. Die nuwe kurrikuleringspraktyk en -proses verskil totaal van die

tradisionele een. Ná deeglike bestudering en analisering van die huidige Suid-Afrikaanse praktyk en proses, word die volgende bevindinge gemaak:

- Die Suid-Afrikaanse kurrikulumpraktyk is 'n dinamiese proses van omvorming en opvoeders moet effektief voorberei word vir hierdie verandering.
- Die rasionaal vir die verandering van die kurrikulumpraktyk en -proses in Suid-Afrika:
 - berus eerstens op die Grondwet van Suid-Afrika wat gelykheid vir almal waarborg en
 - kan tweedens toegeskryf word aan die skepping van 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding.
- Die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk het dit moontlik gemaak om beginsels soos integrasie, buigsaamheid, toeganklikheid, vorige lewenservaring, uitkomsgebaseerde onderwys, lewenslange leer, gehalteversekering, eenheidstandaarde en krediete, in te sluit by kurrikulumontwikkeling in die Suid-Afrikaanse konteks.
- Kurrikulum 2005 word gekenmerk deur 'n geïntegreerde sisteem van onderwys en opleiding, wat weer gegrond is op 'n uitkomsgebaseerde benadering, duidelike beginsels van lewenslange leer en leerdergesentreerdheid.
- Met bogenoemde kenmerke as onderbou het Kurrikulum 2005 ten doel om leerders met die nodige kennis, vaardighede en waardes te bemagtig om die uitdagings van die veranderde wêreld van werk te aanvaar en hul plek in die gemeenskap vol te staan.
- UGO is 'n leerdergesentreerde, resultaat-georiënteerde ontwerp wat gebaseer is op die beginsel dat alle individue kan leer.
- Die suksesvolle implementering van UGO hang onder meer af van:
 - die sensitiwiteit van opvoeders vir die behoeftes van leerders;
 - die positiewe leeromgewing wat deur opvoeders geskep word om leerders aan te moedig om aktief by die leerproses betrokke te raak, en
 - die wyse waarop leerders verantwoordelikheid vir hul eie leer aanvaar.

- Die leeromgewing binne UGO moet demokratiese deelname, gelyke geleentheid, sensitiwiteit vir diversiteit, probleemoplossing, kritiese en kreatiewe denke, leierskap, individualiteit, relevansie, buigsaamheid en integrasie bevorder.
- Assessering is 'n onlosmaaklike deel van die onderrigleersituasie.
- Deurlopende, summatiewe en formatiewe assessering vorm 'n integrerende deel van UGO, wat meebring dat 'n buigsame kredietstelsel ingestel kan word waar die NKR-beginsels van oordraagbaarheid, vordering, toeganklikheid, artikulasie, vorige leer en gelyke geleenthede tot volle reg kan kom.
- Opvoeders moet oor 'n deeglike kennis van assesseringstrategieë beskik om die onderrigleersituasie tot sy reg te laat kom en leerders se volle potensiaal te ontwikkel.
- Wat die disseminasieproses ten opsigte van Kurrikulum 2005 betref, het die Nasionale Departement van Onderwys 'n intensiewe program van stapel gestuur. Alhoewel groot hoeveelhede inligting deurgegee is, het dit, sowel as die heropleiding van opvoeders, nie die nodige trefkrag gehad om 'n paradigmaskuif by opvoeders te bewerkstellig nie.

Voorts word vanuit die empiriese ondersoek van hierdie studie (hoofstuk 6) bevind dat opvoeders verander kan word deur reg aan die proses van disseminasie te laat geskied deur deurlopende indiensopleiding, oriëntering en ontwikkeling van opvoeders.

Wat Kurrikulum 2005 betref, is bevind dat die implementeringsproses te oorhaastig geskied het. Gevolglik is 'n gevoel van onsekerheid, onduidelikheid en magteloosheid by opvoeders geskep. Dit het opvoeders inderdaad eerder ontmagtig as bemagtig.

Die opvoeder en onderwysleiers moet dus oor die nodige kennis en kundigheid aangaande Kurrikulum 2005 beskik om die kurrikulum effektief in die klaskamer te implementeer. Die studie poog dus om die opvoeder te bemagtig aangaande Kurrikulum 2005 en UGO.

7.2.4 Bevindinge aangaande die algemene perspektiewe op opvoederontwikkeling (hoofstuk 4)

Die opvoeder is 'n sleutelpersoon in die proses van suksesvolle kurrikulumontwikkeling, daarom word opvoederontwikkeling as noodsaaklik beskou vir die effektiewe implementering van 'n nuwe kurrikulum. Dit is dus noodsaaklik om opvoeders kurrikulumbekwaam te maak sodat Kurrikulum 2005 effektief in die klaskamer geïmplementeer kan word. Na aanleiding van 'n literatuurstudie aangaande opvoederontwikkeling word die volgende bevindinge gemaak

- Opvoeders moet nie net die ontvangers van kurrikula wees nie, maar ook aktiewe ontwikkelaars daarvan. Dit verg 'n aktiewe betrokkenheid.
- Die kwaliteit van opvoeders is een van die belangrikste determinante vir skoolverbetering, gehalteonderwys en implementering van nuwe kurrikula.
- Uitkomsgebaseerde onderwys stel baie hoë eise en intensiewe opvoederontwikkeling is 'n prioriteit vir die voorbereiding van opvoeders met die oog op die suksesvolle implementering van hierdie benadering.
- Opvoederontwikkeling word ook as selfontwikkeling beskou, aangesien groei by individue slegs plaasvind indien daar 'n persoonlike en professionele behoefte ontstaan en waar individue verantwoordelikheid vir hul eie groei en ontwikkeling aanvaar. Daar is dus 'n vennootskapsdimensie ter sprake.
- Daar is nie binne die Suid-Afrikaanse konteks van opvoederontwikkelingsprogramme by die voorbereiding van opvoeders gebruik gemaak nie.
- Doelmatige beplande programme is essensieel vir effektiewe opvoederontwikkeling.
- Die begrippe opleiding en ontwikkeling, wat 'n integrerende deel van opvoederontwikkeling vorm, is twee komplementêre komponente en is

dus onderskeibaar, maar nie skeibaar nie. Opleiding is op die korttermyn gerig, terwyl ontwikkeling meer langtermyn gerig is.

- Opvoederontwikkeling word gesien as 'n omvattende begrip waarvan voordiensopleiding, indiensopleiding en ontwikkeling deel uitmaak.
- Opleiding- en ontwikkelingsmodelle kan as raamwerk dien wat geldige riglyne kan verskaf in die ontwikkeling van opleidingsprogramme. Modelle kan gebruik word as rigtingwysers vir die opleiding van opvoeders, om aan te dui hoe opvoederontwikkeling beplan en ontwerp kan word en hoe die kwaliteit van onderwys verbeter kan word.
- Die uitkomst van opvoederontwikkeling word in drie dimensies naamlik kennis, houdings en vaardighede gekonseptualiseer.
- Opvoederontwikkeling is die verantwoordelikheid van beide die opvoeder en skoolleiers.
- Programontwerp vir opvoederontwikkeling behoort op verantwoordbare beginsels te berus en gekenmerk te word deur verskillende interafhanklike fases naamlik assessering van behoeftes, ontwerp, implementering, evaluering sowel as opvolg en ondersteuning.
- Die ontwerpfase is essensieel vir die ontwerp van 'n kurrikulumraamwerk en omsluit komponente soos doelstellings en doelwitte, uitkomst van program, bepaling van hulpbronne, seleksie en ordening van inhoud, keuse van onderrigstrategieë en media, aanbieding, evaluering, refleksie asook opvolg en ondersteuning.

7.2.5 Bevindinge uit die dataverwerking (hoofstuk 5)

Die empiriese navorsing het gefokus op opvoeders in die senior fase binne die leerarea Sosiale Wetenskappe in die OBOS'e Metropool-Oos, Metropool-Noord, Metropool-Suid en Weskus/ Wynland, van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Die studie het in die breë ten doel gehad om die vlak van opleiding van opvoeders ten opsigte van UGO binne leerarea Sosiale Wetenskappe te bepaal.

Vir die doel van hierdie paragraaf (7.2.5) word die volgende bevindings gemaak:

- Opvoederontwikkeling binne die leerarea Sosiale Wetenskappe was nie doelmatig en effektief nie. Gevolglik is hulle swak voorberei in die implementering van die beoogde kurrikulumverandering
- Daar was 'n gebrek aan 'n doelmatiggestruktureerde kurrikulumraamwerk vir opvoederontwikkeling binne die konteks van hierdie ondersoek.
- Ten spyte van opleidingsgeleenthede was opvoeders steeds onseker oor hoe om kurrikulumverandering te implementeer. Daar was dus 'n gebrek aan 'n bepaalde vlak van kurrikulumbekwaamheid om verandering met selfvertroue te implementeer.
- Die gebrek aan kurrikulumvaardigheid is kommerwekkend.
- Opvoeders was redelik oningelig en het 'n gebrekkige kennis van UGO en Kurrikulum 2005 getoon.
- By opvoeders is daar steeds 'n groot behoefte om meer inligting aangaande UGO te bekom.
- Die opleiding wat deur die WKOD aangebied is:
 - was onvoldoende om opvoeders ten opsigte van UGO te bemagtig.
 - het weinig die persepsies van opvoeders verander.
 - het nie die opvoeders in staat gestel om UGO met selfvertroue te implementeer nie.
- Opvoeders het probleme ondervind om vanaf die tradisionele onderwysstelsel na UGO oor te skakel.
- Die ouergemeenskap was nie genoegsaam ingelig oor UGO nie.
- Die vakhoof en selfstudie is beskou as bronne wat die mees betekenisvolle bydraes gemaak het om opvoeders oor UGO in te lig.
- In die opleidingskursusse van die WKOD is weinig aandag aan die beginsels van UGO, die beginsels van kurrikulumontwikkeling en die konteks van Sosiale Wetenskappe in Kurrikulum 2005 gegee.
- Die beginsels van volwasseneleerteorieë wat benut kan word vir effektiewe opleiding vir opvoeders, is nie voldoende toegepas deur aanbieders van opleiding nie.

- Met betrekking tot opvoederbetrokkenheid blyk dit dat met die opleiding van opvoeders daar nie 'n behoefte-analise van die kennis van die opvoeder aangaande UGO gemaak is nie en dat opvoeders weinig toegelaat is om hul ervaring van UGO met ander opvoeders te deel.
- Dit is dit duidelik dat 'n redelike persentasie van die opvoeders aangedui het dat daar in hul opleiding op vaardighede wat by leerders ontwikkel moet word gefokus is. Dit is 'n positiewe aspek van die opleiding wat aangebied is.
- In die opleiding van opvoeders het kurrikuleringsaspekte, naamlik onderrigstrategieë, assesseringstrategieë, ontwerp van assesserings-instrumente, verslagdoening en verslaghouding, hantering van portefeuljies, prosedures vir leerders wat meer tyd nodig het, die rol van opvoederondersteuningspanne, en ouerbetrokkenheid onvoldoende aandag gekry.
- Daar is onvoldoende voorbereiding en opleiding van opvoeders vir die implementering van UGO.
- Opvoeders se kennis van assesseringstrategieë het van redelik tot geen gewissel
- Assesseringstrategieë, te wete diagnostiese assessering, portuurgroep-assessering, joernale en observasieblaaie word min deur opvoeders gebruik.
- Opvoeders verkies om opgelei te word deur middel van opleidingskursusse en opvoederontwikkelingsprogramme.
- Opvoeders was van mening dat die tydsduur van opleiding om opvoeders effektief voor te berei, 'n week of langer behoort te wees.
- Opvoeders het ná hul opleiding geen verdere ondersteuning ontvang om UGO te implementeer nie.

Die kurrikulumraamwerk wat vir opvoederontwikkeling en -opleiding ontwerp is, hou met hierdie bevindinge rekening ten einde dit in die praktyk uit te bou. Dit is van groot belang dat daar ná voltooiing van opleiding steeds deurlopende opvolg behoort te wees.

7.3 AANBEVELINGS

In die lig van voorafgaande studie en die daaruit - voortvloeiende bevindinge, word daar aanbeveel dat:

- opvoederontwikkeling 'n sentrale deel van disseminasieproses sal vorm.
- toekomstige opleiding- en ontwikkelingsprogramme op grond van verantwoordelik- en doelmatig-beplande ontwikkelingsprogramme sal geskied.
- deeglike en wetenskaplike situasieanalise gedoen sal word alvorens enige kurrikulumverandering geïmplementeer word.
- opvoederontwikkelingsprogramme in medewerking van alle belanghebbendes gedoen sal word.
- voldoende tyd aan disseminasie bestee sal word, met die nodige deurlopende opvolg- en ondersteuningstrategieë.
- opvoeders 'n deeglike kennis van kurrikulumteorie en kundigheid van kurrikulumontwikkeling in toekomstige opleiding sal ontvang.
- die opleidingsprogram vir opvoeders op relevante kurrikulumbeginsels gebaseer moet wees.
- opleiding ten opsigte van UGO op 'n deurlopende basis sal deur middel van opleidingskursusse en opvoederontwikkelingsprogramme plaasvind.
- opvoederontwikkelingsprogramme op 'n gereelde basis aangebied moet word en op die ontwikkeling van opvoeders, behoeftes van die skool en verbetering van die gehalte van onderwys moet fokus.
- vir doelgerigte opleiding en ontwikkeling van opvoeders 'n situasieanalise van werklike behoeftes gemaak moet word.
- die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram die volgende komponente moet insluit:
 - doelstellings en doelwitte
 - uitkomst
 - bepaling van hulpbronne
 - bepaling en ordening van inhoud
 - keuse van onderrigstrategieë en media

- opvolging
- ondersteuning
- die teoretiese kurrikulumraamwerk uitgetoets sal word.

7.4 FOKUSSE VIR VERDERE STUDIE

In hierdie studie is 'n teoretiese kurrikulumraamwerk vir die voorbereiding van onderwysers binne die leerarea Sosiale Wetenskappe voorgestel, wat nog nie uitgetoets is nie. Daar kan dus navorsing gedoen word oor die effektiwiteit by die implementering van so 'n raamwerk binne die leerarea Sosiale Wetenskappe.

Fokusse op verdere navorsing kan dus gaan oor die volgende:

- Die implikasies van so 'n raamwerk vir ander leerareas.
- Die veranderde rol van die ouer binne die uitkomsgebaseerde onderwys.
- Die veranderde rol van die kringbestuurder binne uitkomsgebaseerde onderwys.
- Die opleiding en ontwikkeling van onderwysers in die Verdere Onderwys- en Opleidingsband.
- Die rol van 'n opvoederondersteuningspan binne skoolverband.
- Kwaliteitsbeheer binne skoolverband.

7.5 SLOTGEDAGTES

Soos reeds vermeld, is die transformasie van Suid-Afrikaanse onderwys na 'n uitkomsgebaseerde benadering die grootste verandering in die Suid-Afrikaanse onderwys in 'n lang tyd. In die proses van verandering kan die rol van die opvoeders vir die suksesvolle implementering van verandering nie genoeg beklemtoon word nie. Die nuwe benadering stel groot uitdagings en eise aan die opvoeder. Om aan hierdie uitdagings te voldoen, vereis dat opvoeders bemagtig word met die nodige kennis, vaardighede en waardes aangaande UGO en Kurrikulum 2005. Hierdie bemagtigingsproses kan deur

middel van 'n goed beplande voorbereidingsprogram (disseminasieprogram) geskied.

Die resultate van die empiriese navorsing van hierdie studie dui aan dat , nie-teenstaande die disseminasieproses van die onderwysdepartement, opvoeders oningelig is en 'n gebrekkige kennis gehad het van UGO en Kurrikulum 2005 en daarom nie in staat was om UGO suksesvol te implementeer nie.

Met hierdie studie is beoog om 'n bydrae te maak tot die voorbereiding van opvoeders om UGO suksesvol te implementeer. Die nuwe benadering is kompleks en vereis dus kurrikulumbekwame en professioneel-bevoegde opvoeders.

Teen die agtergrond van hierdie studie word besef dat vele aspekte van die disseminasieproses en die voorbereiding van opvoeders in die hantering van verandering, nog onontdek lê.

“... because it is through questioning old habits that alternative ways of being and doing are to emerge.”

K. Head and P. Taylor(1997)

BIBLIOGRAFIE

- Aichele, DB. And Coxford, AF. 1994 **Professional Development for Teachers of Mathematics. Yearbook.** Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Archibald, DA. and Newman, FM. 1998. ***Beyond standardized testing: Assessment authentic academic achievement in the secondary school.*** Reston: National Association of Secondary School Principles.
- Avalos, B. 1998. School-based Teacher Development: The Experience of Teachers Professional Groups in Secondary School in Chile. **Teaching and Teachers Education**, 14 (3): 257 –271.
- Bakker, D. 1996. **Aims and Objectives.** In M. Jacobs and N.Gawe (ed) , **Teaching - Learning Dynamics. A Participative Approach.** Johannesburg: Heinemann.
- Banks, JA. and Clegg, AA. 1997. **Teaching Strategies for the School Studies: Inquiry, Valuing and Decision-making.** Second Edition. California: Addison-Wesley Publish Company.
- Barrow, R. 1984. **Giving Back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory.** Ontario: Wheatsheaf Book.
- Bellis, I. 1999. Outcomes-based Education : Issues of Competence and Equity in Curriculum and Assessment. In J. Jansen and P. Christie (eds). **Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa.** Kenwyn: Juta : 219 – 230.
- Biehler, RF. and Snowman. 1995. ***Psychology applied to teaching.*** **Boston:** Houghton Mifflin.

- Blandford, D. 2000. **Managing Professional Development in Schools**. London: Routledge.
- Boud, D. 2000. Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2) : 151-166.
- Brophy, J. 1990. Teaching Social Studies of Understanding and Higher-Order Application. *The Elementary School Journal*, 90(4): 352-363.
- Burke, J. 1995. **Outcomes, Learning and the Curriculum: Implications for NVQ's GNVQ's and other qualifications**. London: The Falmer Press.
- Burke, K. 2000. Results-Based Professional Development. *NASSP-Bulletin* 84 (618) : 29-37.
- Bush, M. and Timms, M. 2000. Rubric – and Portfolio-based Assessment: Focusing on Student Progress. *National Business Education Yearbook* , No.38 : 103 – 119.
- Carl, AE. 1986. Onderwyserbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling in Sekondêre skole in die Republiek van Suid-Afrika. Ongepubliseerde D.Ed - proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Carl, AE. , Volschenk. ADL., Franken, T., Ehlers, R. , Kotze, K. , Louw, N en Van Niekerk, C. 1988. **Kurrikulumontwikkeling in die primêre skool: 'n Modulêre benadering**. Kaapstad: Maskew Miller Longmans (Edms) Bpk.
- Carl, AE. 1995. **Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice**. Cape Town: Juta Publishers.

- Carl, AE. 21 April 1998. Relevante kurrikulumontwikkeling vir skoolonderwys. Op pad na die nuwe millennium. Professorale intreerede. Universiteit van Stellenbosch.
- Carl, AE. 2000a. Value and Curriculum development in a young democracy: The case of South Africa. Referaat. Enschede, Netherlands, 18 – 21 Junie 2000.
- Carl, AE., Roux, CD en Smit, MJ. 2000b. Die identifikasie van probleemareas in uitkomsgebaseerde onderwys: Riglyne vir onderwysersopleiding . Navorsingsverslag, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Calhoun, DW. 1978. **Social Science in an Age of Change**. Second Edition New York : Harper and Row Publishers.
- Carless, DR. 1997. Managing Systematic Curriculum Change : A Critical Analysis of Hong Kong's Target-Oriented Curriculum Initiative. **International Review of Education**, 43 (4) : 349-366.
- Castetter, WB. 1986. **The Personal Function in Educational Administration**. 4th edition. New York: Macmillan.
- Cawood, J. , Strydom, AH. en Van Loggerenberg, NT. 1980. **Doeltreffende Onderwys**. Cawood. Nasou Beperk.
- Cawood, J. , Muller, FB. en Swartz, JFA. (Reds) 1982. **Grondbeginsels van die Didaktiek**. Goodwood: Nasou Beperk.
- Chalufu, N. 1996. Curriculum Design. In M Jacobs and N Gawe (ed). **Teaching-Learning Dynamics: A Participative Approach**. Johannesburg: Heinemann: 93-120.
- Chang, RY. 1994. **Creating High-IMPACT Training : A Practical Guide to Successful Training Outcomes**. London: Kogan Page.

- Clement, M. and Vandenberghe, R. 2000. Teacher's Professional Development: A Solitary or Collegial (ad) venture? **Teaching and Teachers Education**, 16 : 81-101.
- Conradie, SM. 1984. Leierskapontwikkeling binne klas-en vakverband by leerlinge in sekondêre skole. D.Ed-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Craft, A. 1996. **Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools**. London. Routledge.
- Craig, HJ. Kraft, RJ. and Du Plessis, J. 1998. **Teacher Development: Making an Impact**. Washington: HSAID
- Creese, A. , Daniels, H and Norwich, B. 1997. **Teacher support teams in primary and secondary schools**. London: David Fulton Publishers.
- Doll, RC. 1989. **Curriculum Improvement: Decision making and process**. 7th Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Doll, RC. 1996. **Curriculum Impowerment: Decision Making and Process**. Boston : Allyn and Bacon.
- Dunlap, WP. 1995. Professional Development: The Key to Improving Schools. **Curriculum** , 16: 147 –158.
- Education Information Centre and Independent Examinations Board. (EIC & IEB). 1996. **Understanding the National Qualification Framework: A guide to Lifelong Learning**. Johannesburg: Heinemann Educational Publishers.
- Education Policy Unit. 1994. EPU Summary of ANC Draft Policy Framework for Education and Training. University of Witswatersrand, Johannesburg, April 1994.

- Erasmus, BJ. and Van Dyk, PS. 1999. **Training Management in South Africa.** Second Edition. Johannesburg: International Thomson Publishing.
- Erasmus, M. 1994. Die aarde en praktyk van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. **Lyra Academica**, 9 (1) : 25 – 45.
- Evans, NL., 1996. The Teacher Empowerment. A new Role for the Principal. **The Principal**, vol. 67, no. 2, November 1996, 55.
- Faasen, N. 1988. Die Rol van die Onderwysersentrum in skool-ontwikkeling. M.Ed, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Fraser, WJ. , Loubser, CP. and Van Rooyen , MP. 1992. **Didactics for the undergraduate student.** Durban : Butterworth
- Fullan, M. 1991. Curriculum Implementation. In A. Levy (ed). **The International Encyclopedia of Curriculum.** Oxford: Pergamon Press: 378-383.
- Furjanic, SW. and Trotman, LA. 2000. **Turning Training Into Learning: How to Design and Deliver Programs That Gets Results.** New York: AMACOM.
- Galbo, C. 1998. Helping adults learn. **Thrust for Educational Leadership.** May/ June : 13 – 15 en 35.
- Ganser, T. 2000. An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. **NASSP-Bulletin**, 84 (618) : 6-12.
- Garson P. 2000. Evaluating OBE. **The Teacher**, March, 7.

- Gauteng Department of Education. (GDE). 2000. Report Card and Assessment Guidelines for Grades piloting and implementing OBE in Grades 1-3, 4, 7 and 8. Circular 72/ 2000, Johannesburg, 6 October.
- Gautengse Departement van Onderwys (GDO) 2000. Nasionale Assesseringsbeleid soos dit verband hou met UGO om die implementering van Kurrikulum 2005 en Assessering in grade van die AOO. **Omsendbrief 5/2000**, Johannesburg, 19 Januarie.
- Genis , EM. 1997. The implications of a National Qualification Framework for Curriculum development in Technikon education. Unpublished PhD dissertation, University of Pretoria, Pretoria.
- Gronlund, NE. 1998. **Assessment of students achievements**. Boston: Allyn en Bacon.
- Gross, RE. , Messick, R. , Chapin, JR. and Sutherland, J. 1978. **Social Studies for Our Times**. New York : Johan Wiley and Sons Inc.
- Guskey, TR. 1991. Enhancing the Effectiveness of Professional Development Programs. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 2 (3) : 239-247.
- Habeshaw, S, Gibbs, G and Habeshaw, T. 1993. **53 Interesting ways to assess your students**. Melksham: The Cromwell Press.
- Hattingh, CR. 1996. Die aandeel van die Onderrigleier in Kurrikulum-disseminasie en implementering. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Harley, K. and Parker, B. 1999. Integrating Differences: Implications of an Outcomes-Based National Qualification Framework for the Roles and Competencies of Teachers. (In J. Jansen and P. Christie (ed) , **Changing Curriculum: Studies on outcomes-based education in**

South- Africa, Kenwyn, 1999. 181-196.)

Head, K. and Taylor, P. 1997. **Readings in Teacher Development**. Oxford: Macmillan and Heinemann.

Henson, KT. 1995. **Curriculum Development for Education Reform**. New York : Harper Collins College Publishers.

Hertzog, NB. 1997. The Creation of a School and Curriculum Reform. **Journal of Curriculum Studies**, 29(2) : 209-231.

James, C, and Connolly, U. 2000. **Effective Change in Schools**. London: Routledge Falmer.

Jansen, J. 1999. ' A Very Noisy OBE' : The implementation of OBE. In Grade 1 Classroom. In J. Jansen and P Christie (ed), **Changing Curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa**. Kenwyn, 1999: 203 – 216

Janse van Rensburg, J. 1998. Assessment. In F. Pretorius (ed), **Outcome-based education in South Africa**. Johannesburg: Hodder and Stoughton. 1998: 82-98.

Jasparro, RJ. 1998. Applying Systems Thinking to Curriculum Evaluation. **NASSP. Bulletin**, 8f2 (598) : 80 – 85.

Jenlink, PM. And Kinnucan-Welsh, K. 2001. Case stories of facilitating professional development. **Teacher and Teacher Education**, 17: 705-724.

Johnston, G. 1995. Managing Human Resource Development (In M. Tunica ed, **Leading the way: Strategies for managing the school**. South Melbourne: MacMillan,25-51)

- Kgame, Y. 1997. ***Outcomes-based Education : Establishing the Framework***. Tydskrif Primêre Onderwys, Jaargang 13 : 1- 15.
- Killen, R. 1999. Outcomes-based education. Some issues to consider in the South African context. Referaat. Vista University. May/June 1998.
- Kotzé, GS. 1999. Assessment for an outcome-based approach. ***South African Journal of Education***. 19 (1): 31-36.
- Kroon, J. (Ed). 1990. **General Management** . Kaapstad : Kagiso.
- Krüger , RA. 1980. **Beginnels en kriteria vir Kurrikulumontwerp**. Pretoria HAUM.
- Le Grange, L. and Reddy, C. 1998. ***Continuous Assessment: An introduction and guidelines to implementation***. Kenwyn: Juta.
- Lehoko, I. 1997. Curriculum transformation in a democratic South Africa. In R. Avenstrup (ed), ***Shaping Africa's Future through Innovative Curricula***. Okahandja . 1997 : 155-162.
- Lindeque, BRG. 1996. Situation Analysis. In M. Jacobs and N. Gawe (ed), **Teaching-Learning Dynamics. A Participative Approach**. Johannesburg : Heinemann.
- Lofthouse, M. , Bush, T. , Coleman, M. , O'Neill, J. , West-Burnham, J. and Glover, D. 1995. **Managing the Curriculum**. Londen: Pitman Publishing.
- Macdonald, CA. 1993. **Towards a new primary curriculum for South Africa**. Pretoria: Human Science Research Council.
- Malan, B. 1997. ***Excellence through Outcomes***. Pretoria : Kagiso Publishers.

- Malcolm, C. 1999 a. Outcomes-based Education Has Different Forms. In J. Jansen and P. Christie (eds). **Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa**. Kenwyn : Juta : 77-112.
- Malcolm, C. 1999b. Learner Centered Teaching : The teacher's role referral. In MJ. Smit en AS. Jordaan, **Nasionale Vakdidaktiek: Leerarea Simposium. Kurrikulum 2005: Retoriek en Realiteit**. Universiteit van Stellenbosch : 117-125.
- Marks, JR. , Stoops, E. and King-Stoops, J. 1971. **Handbook of Educational Supervision : A Guide for the Practitioner**. Londen: Alwyn and Bacon Inc.
- Marsh, CJ. 1992. **Key Concepts for understanding Curriculum**. London: The Falmer Press.
- Marsh, CJ. 1997. **Planning Management and Ideology : Key Concepts for Understanding Curriculum 2**. London : The Falmer Press.
- Marsh, C and Willis, G. 1995. **Curriculum Alternative Approaches : Ongoing Issues**. New Jersey: Merrill.
- Marshall, SJ. 1998. Professional development and quality in high education institutions of the 21st century. **Australian Journal of Education**, 42 (3): 321-333.
- Melnick, SA. 1991. High School Staff Development: Matching Activities to Outcomes. **NASSP-Bulletin**, 75 (536) : 60-64.
- Michaelis, JU. 1956. **Social Studies for Children in a Democracy**. 2nd Edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.

Michaelis, JU. 1988. **Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction**. 9th Edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Miel, A. 1996. Curriculum That Matters: Vision's of what Ought to be. ***The Educational Forum***, 60(4) : 340-342.

Myburgh, JA. 1997. ***Curriculum Change in South Africa: An Outcome-based Approach***. In R Avenstrup (ed), ***Shaping Africa's Future through Innovative Curricula***. Okahandja . 1997 : 70 –73.

Nadler, L. 1989. **Designing Training Programs : The Critical Events Model**. New York: Addison – Wesley Publishing Company.

National Departement of Education (NDE). 1995. ***Curriculum Framework for General and Further Education and Training: Discussion document***. Pretoria . Department of Education.

National Department of Education (NDE). g.d. ***OBE Assessment. Facilitator's Guide, C 2005 Pilot***. Pretoria: Department of Education.

National Department of Education (NDE) . 1996 a. ***National Qualification Framework: Working Document***. Pretoria. Department of Education.

National Department of Education (NDE). 1996 b. ***General and further Education and Training : Annual Report***. Pretoria. Department of Education.

National Department of Education (NDE). 1996 c. ***Curriculum framework for General and Further Education and Training : Draft document***. Pretoria: Department of Education.

National Department of Education (NDE). 1997a. ***Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century***. Pretoria: Department of Education.

National Department of Education (NDE). 1997 b. ***Outcomes-based education in South Africa: Background information for educators.*** Pretoria: Department of Education.

National Department of Education (NDE). 1997c. ***Report of the National Committee on Further Education: A Framework for transformation of further education and training in South Africa.*** Pretoria: Department of Education.

National Department of Education (NDE). 1997 d. ***Curriculum 2005.*** The media in Education Trust, Term 3, Week 3.

National Department of Education (NDE). 1997 e. ***Curriculum 2005.*** The media in Education Trust, Term 3, Week 5.

National Department of Education (NDE). 2000 a. ***South African Curriculum for the twenty first century: Report of the Review Committee on Curriculum 2005.*** Pretoria: Department of Education.

National Department of Education (NDE) . 2000 b. ***Education for all. The South African report.*** Pretoria: Department of Education.

National Department of Education (NDE) . 2000 c. ***National Curriculum Framework for Further Education and Training : Draft Document .*** Pretoria. Department of Education.

National Department of Education (NDE). 2001 a. ***Draft Revised National Curriculum Statement: Overview .*** Pretoria. Departement of Education.

National Department of Education (NDE) . 2001b. ***Draft Revised National Curriculum Statement for Grades R-9 (Schools): Social Sciences.*** Pretoria : Department of Education.

- Nasionale Departement van Onderwys (NDO). 1999. **K 2005 Beleidsdokument: WKOD: vertaling Senior Fase**. Grade 7 – 9 . Kaapstad.
- Nasionale Departement van Onderwys (NDO). 2002. **K.2005. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring graad R-9 (skole) Beleid**. Pretoria
- National Education Policy Investigation (NEPI) . 1992. **Curriculum. Report of the NEPI Curriculum Research Group**. Cape Town. Oxford University Press/ NECC.
- Neethling, Y. en Calitz, LP. 1998. 'n Bevoegdheidsgebaseerde benadering tot menslike hulpbronbestuur in 'n nuwe onderwysbedeling. **Tydskrif vir Opvoeding en Opleiding**, 19 (2): 66- 79.
- Nel, PS. , Gerber, PD. , Van Dyk, PS., Haasbroek, GO., Schultz, HB., Sono, T. and Werner, A. 2001. **Human Resources Management**. 5th edition. Oxford. Oxford University Press.
- Nelson, R. and Davies, E. 1998. Curriculum Development: Reflecting on the implementation of the new LLB-Degree at Rhodes University. **South African Journal of Higher Education**, 12 (2): 224-228.
- Nelson, L. 1999. **Skoolvernuwing deur Kurrikulum 2005: Praktiese gids vir opvoeders en ouers**: Kaapstad: Renaissance
- Nitsaisook, M. and Anderson, LW. 1989. An experiment investigation of the effectiveness of inservice teacher education in Thailand. **Teaching and Teacher Education**, 5 (4) : 287-302.
- Nunan , D. 1988. **Syllabus Design**. Oxford : Oxford University Press.
- Oliva, PF. 1998. **Developing the Curriculum. 2nd Edition**. Boston : Scott, Forman, Little and Brown College Division.

- Olivier, C. 1998. **How to educate and train outcomes-based**. Pretoria: Van Schaik.
- Olivier, C. 2000. **Let's educate, train and learn outcomes-based : A 3D Experience in Creativity**. Benedic : Clubview.
- O'Neil, J. 1994. Aiming for new outcomes: The promise and the reality. *Educational Leadership*, 51(b) : 7-10.
- Ornstein, AC. and Hunkins, FP. 1993. **Curriculum Foundation's Principles and Issues**. 2nd Edition. Boston. Allyn and Bacon.
- Pahad, M. 1997. **Assessment and the NQF : A guide for teachers**. Sandton: Heinemann.
- Patterson, JL. and Czajkowski, TJ. 1979. Implementation: Neglected Phase in Curriculum Change. *Educational Leadership*, 37: 204-206.
- Paris, SG. and Ayres LR. 1999. **Becoming reflective students and teachers: With portfolio's and authentic assessment**. Washington: American Psychological Association.
- Payne, D and Wolfson, T. 2000. Teacher Professional Development: The Principal's Critical Role. **NASSP-Bulletin**, 84 (618) : 13-21.
- Pinar, W. , Reynolds, WM., Slattery, P. and Taubman, PM. 1995. **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses**. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Pithouse, K. 2001. Adapt or Die? A Teacher's Evaluation of a Curriculum 2005 Re-training Workshop. *Perspectives in Education*, 19 (1) : 154-157.

- Posner, GJ. and Rudnitsky, AN. 1997. **Course Design : A Guide to Curriculum Development for Teachers**. 5th Edition. New York: Longman.
- Potenza, E. and Monyokolo, M. 1999. A Destination Without a Map: Premature Implementation of Curriculum 2005? In J. Jansen and P.Christie (ed). **Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa**. Kenwyn: Juta : 231-245.
- Preston, R. 1999. Critical approaches to lifelong education. **International Review of Education** 45 (56) : 560 – 573.
- Pretorius. F. 1998 . The system of education and training. In P.F. Pretorius and EM Lemmer (ed), **South African education and training transition in a democratic era**. Johannesburg: Hodder and Stoughton.
- Purvis, R. and Buren, LC. 1991. Planning, Implementing A Staff Development Program. **NASSP-Bulletin**, 75 (536) : 16-23.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1981. Verslag van die Werkskomitee: Vernuwing-strategieë in die Onderwys. Pretoria.
- Reckase, MD. 1995. Practical experiences in implementing a national portfolio model at the high school level. **National Association for Secondary School Principals Bulletin**, 79 (573) : 31-35.
- Reinhartz, J. and Beach, DM. 1997. **Teaching and Learning in the Elementary School: Focus on Curriculum**. New Jersey : Merrill.
- Republic of South Africa (RSA). 18 December 1996. **Constitution of the Republic of South Africa. Government Gazette**, No 17678, Cape Town.

Republic of South Africa (RSA). 29 August 1997 . South African Qualification Authority. **Government Gazette**, No. 18221, Pretoria.

Republic of South Africa (RSA). 28 March 1998 a. South African Qualification Authority Act 1995. **Government Gazette**, No 18787, Pretoria.

Republic of South Africa (RSA). 24 June 1998 b. Draft assessment policy in the General Education and Training Phase: Grade R to 9 and ABET. **Government Gazette**, No 18998, Pretoria

Republic of South Africa(RSA). 23 December 1998 c. Assessment policy in the General Education and Training Band: Grade R to 9 and ABET. **Government Gazette**, No. 19460, Pretoria.

Republic of South Africa (RSA) . 25 June 1999. South African Qualifications Authority. **Government Gazette** , No. 20234, Pretoria.

Republic of South Africa (RSA). 4 Februarie 2000 a. Norms and Standards for Educators. **Government Gazette**, No. 20844, Pretoria:

Republic of South Africa (RSA). 22 September 2000 b. Criteria for recognition and evaluation of qualification for employment in education of qualification for employment in education based in the norms and standards for educators. **Government Gazette**, No. 21565, Pretoria.

Republic of South Africa (RSA). 8 Augustus 2001. Draft Revised National Curriculum Statement for Grades R – 9 (Schools) . Overview. **Government Gazette**, No. 22559, Pretoria.

Republiek van Suid-Afrika . 15 Maart 1995 a. Witskrif 1. Onderwys en Opleiding in 'n Demokratiese Suid-Afrika: Eerste Stappe om 'n Nuwe Stelsel te ontwikkel. **Staatskoerant**, No. 16313, Kaapstad.

- Republiek van Suid-Afrika. 4 Oktober 1995 b. Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid. **Staatskoerant**, no. 16725, Kaapstad.
- Republiek van Suid-Afrika. 15 November 1996 a. Suid-Afrikaanse Skolewet 1996. **Staatskoerant**, No. 17579. Pretoria.
- Republiek van Suid-Afrika. 24 April 1996 b. No 27 van 1996: Wet op Nasionale Onderwysbeleid. **Staatskoerant**, No 17118, Pretoria.
- Republiek van Suid-Afrika. 6 Junie 1997. Curriculum 2005. Specific outcomes, Assessment , Range Statements. Grade 1 to 9. Discussion document. **Government Gazette**, No. 18400, Pretoria.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA). 8 September 1998d. Regulasies ingevolge die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid, 1995. **Staatskoerant**, no. 19231. Pretoria.
- Rogers, EM. 1983. **Diffusion of Innovation**. New York: The Free Press.
- Roscoe, J. 1992. Learning and Training Design. In S. Truelove (ed). **Handbook of Training and Development**. Cambridge : Blackwell Business. 143-169.
- Rosenmund, M. 2000. Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes. **Journal of Curriculum Studies**, 32 (5) : 599-606.
- Ross, JA. and Regan, EM. 1993. Sharing professional experience: its impact on professional development. **Teaching and Teachers Education**, 9 (1) : 91-106.
- Rothwell, WJ. and Kazanas, HC. 1994. **Human Resource Development : A Strategic Approach** . Revised Edition. Amherst : HRD Press.

- Rothwell, WJ. and Kazanas, HC. 1998. ***Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach***. 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Buss Publishers.
- Schreuder, DR. , Engelbrecht, P. , Smit, AG. , Ridge, E. , Roux, CD. , Blanckenberg, JM. and Reddy, CPS. 2000. Leadership in Curriculum Transformation Theme 1-3. M.Phil-notes. University of Stellenbosch.
- Seleti, Y. 1997. ***From History to Human and Social Sciences. The New Curriculum framework and the end of History for General Education and Training Level***. Durban : University of Natal.
- Smith, DC. and Neale, DC. 1989. The Construction Of Subject Matter Knowledge In Primary Science Teaching. ***Teaching and Teacher Education***, 5 (1) : 1-20.
- Spady, WG, 1988. Organizing for Results: The Basics of Authentic Restructuring and Reform. ***Educational Leadership***, 46 (2) : 4-8).
- Spady, WG. 1994 a. Choosing outcomes of significance. ***Educational Leadership***, 51 (6): 18-22.
- Spady, WG. 1994 b. ***Outcomes-based education: Critical issues and answers***. Arlington: American Association of School Administrators.
- Sparks, D. 1996. A New Form of Staff Development is Essential to High School Reform. ***The Educational Forum***, 60 : 260-266.
- Steadman, M. 1998. Using classroom assessment to change: Both leading and learning. In T Angelo (ed), ***Classroom assessment and research: An update on uses, approaches and research findings***. San Francisco: Jossey –Bass Publishers.

- Stein, MK. , Smith, MS. and Silver, EA. 1999. The Development of Professional Developers: Learning to Assisst Teachers in New Settings in New Ways. **Harvard Educational Review**, 69 (3) : 237-268.
- Steyn, GM. 1999. Professional Development : A Key to School Improvement. **South African Journal of Education**, 19 (3) : 206-213.
- Stewart, J. 1999. **Employee Development Practice**. London : Financial Times Pitman Publishing.
- Suarez, TM. 1991. Needs Assessment Studies. In A. Levy (ed). ***The International Encyclopedia of Curriculum***. Oxford: Pergamon Press: 433-435.
- Sutherland, L and Peckham, G. 1998. A re-appraisal of assessment practices in the light of the South African Qualifacation Authority (SAQA) Act. **South African Journal of Higher Education** , 12 (2): 98-103.
- Tanner, D. and Tanner, LN. 1980. **Curriculum Development : Theory into Practice**. New York : America Management Assosiation Inc.
- Taylor, C. 1990. **Opvoeding. Dié regte kan basis wees van onderwys in die nuwe Suid-Afrika**. Rapport, 3 Junie 1990, 10.
- The Educator's Voice, November 1997 : 7 – 10.
- The Teacher, September 2000. Resource Pull-out.
- Tight, M. 1998. Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion? **British Journal of Educational Studies**, 46(3): 251-263.
- Tillema, HH. , De Jongh, R. and Mathijssen, CH. 1990. Conceptual or Experience-based Learning of Teachers. **Teacher and Teacher Education**, 6 (2) : 165-172.

- Tillema, HH. and Imants, JGM. 1995. Training for the Professional Development of Teachers. (In Guskey, TR. and Huberman, M. (ed)). ***Professional Development in Education : New Paradigm and Practices***, New York : 135-148.
- Tracy, WR. 1984. ***Designing Training and Development Systems***. New York: America Management Association Inc.
- Tumposky, NR. 1987. Staff Development and Curriculum Implementation. ***The Educational Forum***, 51 (2) : 186-193.
- Tyler, AA. 1998. Die rol van disseminasie in die oriëntering van die onderwyser ten opsigte van Kurrikulum 2005. M.Ed-tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Vakalisa, NGG. 2000. Curriculum, Teachers and Training. Where Does the Answer for Educational Reform Lie? ***Educare***, 29 (1) : 13-27.
- Van der Horst, H. and McDonald, R. 1997. ***Outcome-base Education: A Teacher Manual***. Pretoria: Kagiso Publishers.
- Van Dyk, PS. , Nel, PS., Van Zloedolff, P., Haasbroek, GD. 2001. ***Training Management : A Multidisciplinary approach to human resource development in South Africa***. 3rd edition. Cape Town : Oxford University Press.
- Van der Merwe , CR. 1997. Kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole. Ongepubliseerde D.Ed –proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Van der Westhuizen, G. 1995. ‘n Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulummodel in die Republiek van Suid-Afrika: ‘n Fundamenteel-opvoedkundige ondersoek. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

- Van Rensburg, C.J.J., Landman, W.A. en Bodenstein, H.C.A. 1994. **Basiese begrippe in die Opvoedkunde**. Pretoria : Orion Uitgewers.
- Van Tonder, P.S. 2000. Die toepassing van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgebaseerde onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole. 'n Kurrikulumteoretiese perspektief. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Universiteit van Oranje-Vrystaat.
- Wallace, M. 1991. **School-centred Management Training**. London : Paul Chapman Publishing Ltd.
- Walters, S. 1999. Lifelong learning within higher education in South Africa: Emancipatory potential? *Internasional Review of Education*, 45(56): 575 –587.
- Weir, J., Radloff, A. and Hudson, H. 2000. Collaborative Staff Development for Quality Teaching and Learning in the Free State. **South African Journal of Higher Education**, 4 (2) : 161-168.
- West-Burnham, J. and O'Sullivan , F. 1998. **Leadership and Professional Development in School: How to Promote Techniques for Effective Professional Learning**. London : Financial Times Pitman Publishing.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 1997a. Nuwe Kurrikulum: Leerareakomitees. **Omsendbrief**, 3 Januarie.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 1997 b. Kurrikulum 2005. **Inligtingsbrosjyre**. Kaapstad. April 1997.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 1997 c. Taakgroep oor deurlopende assessering. **Communique 3**, Kaapstad, Junie.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 1998 a. **Kurrikulum 2005 Groentjiekakket 2:** Belangrike inligting en voorstelle vir die suksesvolle invoer van Kurrikulum 2005. Kaapstad.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 1998 b. **Assesseringsriglyne vir K 2005.** Kaapstad.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 1999. K2005 Assesering: 1999 Beleid in Graad 1 en 2. **Omsendbrief 108/99,** Kaapstad, g.d.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2000 a. **Sosiale Wetenskappe. Handleiding in Opvoeder, graad 8.** Direktoraat: Kurrikulumbestuur, Kaapstad, Augustus 2000.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2000 b. Addisionele WKOD Beleidsbepalings. **Omsendbrief 136/2000,** Kaapstad, 31 Oktober.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2000 c. **Assesserings – dokument in groepvergaderings met Graad –7 opvoeders.** Kaapstad.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) 2001. Sosiale Wetenskappe: Handleiding vir Opvoeders. Senior Fase . Kaapstad: Direktoraat Kurrikulumbestuur

Wesley, EB. and Adams, MA. 1952. **Teaching Social Studies in Elementary Schools.** Boston : D.C. Heath and Company.

Westera, W. 2001. Competences in education: A confusion of tongues. **Journal of Curriculum Studies,** 33 (1) : 75-88.

Western Cape Education Department (WCED).1998. **Curriculum Update:** 7- 15

- Western Cape Education Department (WCED). 2001. ***Institutional Support. Teams (1st): Draft Document***. Cape Town.
- White, J and Bouchillon, W H. 2000. Enhances Assessment Through Student Participation. ***National Business Association Yearbook***, No.38 : 132 - 141.
- Wideen, MF. And Grimmet, PP. 1995. ***Changing times in teacher education***. London: The Falmer Press.
- Wilson, JB. 1994. ***Apply Successful Training Techniques : A Practical Guide to Coaching and Facilitating Skills***. London: Richard Chang Associates Inc.
- Zeliff, ND. and Schultz, KA. 1996. Authentic Assessment. ***National Business Education Yearbook***, No. 34 : 87 – 105.

Rustenburgweg 57 Rustenburg Road
Idasvallei/Ida's Valley
STELLENBOSCH
7600

BYLAE A

NAVORSINGSVRAELYS IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO): DIE VOORBEREIDING VAN OPVOEDERS

Instruksies:

J word vriendelik versoek om meegaande vraelys **vrywillig** te voltooi. Die doelstelling van die studie kan slegs met u vriendelike samewerking bereik word. Die vraelys moet slegs ingevul word deur opvoeders in die **Sosiale Wetenskappe** betrokke by Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO), dit wil sê opvoeders wat onderrig gee in Grade 7 tot 9.

Doel met navorsingsvraelys:

Om 'n situasie-analise te maak van die opleiding van opvoeders in Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) om sodoende riglyne te verskaf vir opvoederopleiding vir 'n nuwe kurrikulum.

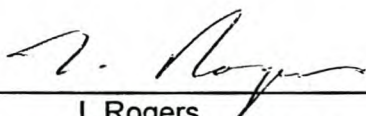
RESEARCH QUESTIONNAIRE ON OUTCOMES-BASED EDUCATION (OBE): PREPARING EDUCATORS

Instructions:

You are kindly requested to complete this questionnaire **voluntarily**. The research goal can only be achieved with your kind co-operation. Only educators in the **Social Sciences** who are involved in **Outcomes-Based Education (OBE)**, are requested to complete the questionnaire, i.e. educators who teach Grades 7 to 9.

Purpose of the questionnaire:

To do a situation analysis of the training of educators in Outcomes-Based Education (OBE) in order to provide guidelines for educator training for a new curriculum.



L Rogers

(Kontaknommer/Contact Number: 083-232-2748/021-8878191)

U word vriendelik versoek om die voltooide vraelys aan u skoolhoof terug te besorg waar dit persoonlik afgehaal sal word deur die navorser.
You are kindly requested to return the completed questionnaire to your principal where it will be fetched personally by the researcher.

AFDELING A: RIGLYNE VIR DIE VOLTOOIING VAN DIE VRAELYS
SECTION A: GUIDELINES FOR THE COMPLETION OF THE QUESTIONNAIRE

1. Die vraelys moet asseblief slegs ingevul word deur opvoeders in die Sosiale Wetenskappe betrokke by UGO, dit wil sê Grade 7 tot 9.
The questionnaire must be completed only by educators in Social Sciences who are involved in OBE, i.e. teachers who teach Grades 7 to 9.
2. Die voltooiing daarvan behoort ongeveer 45 minute van u tyd in beslag te neem.
Completing the questionnaire should take up about 45 minutes of your time.
3. Die opvoeders wat deur die skoolhoof versoek word om die vraelys te voltooi, moet asseblief alle toepaslike afdelings voltooi.
Educators who are requested by their principals to complete the questionnaire, must please complete all relevant sections.
4. U moet elke vraag beantwoord deur 'n kruisie (X) in die blokkie van u keuse te maak. By sommige vrae moet u 'n antwoord in die gegewe ruimte neerskryf. Indien u onduidelikheid oor die voltooiing het, kan u my skakel by die telefoonnommer verskaf op die voorblad.
Answer each question by making across (X) in the space of your choice. In some other cases, an answer must be written in the space allocated. Should there be any uncertainty about the procedure, please contact me at the telephone number supplied on the cover page.
5. Afhangende van u taalvoorkeur, kan u die vraelys óf in Afrikaans óf in Engels voltooi.
The questionnaire may be completed in your language of preference (English or Afrikaans).
6. U response sal vir navorsings doeleindes gebruik word en u skool se identiteit sal op geen wyse na prosessering van die voltooide vraelyste geïdentifiseer kan word nie.
Your responses will be used for research purposes, and it will be impossible to identify your school after the completed questionnaire has been processed.
7. Die agtergrond en doel van die studie word op die voorblad uiteengesit.
The background and goals of the research are explained on the cover page.
8. Beantwoord asseblief vrae sonder om enige dokumente, data of persone te raadpleeg.
Please answer the questions without consulting any documents data or persons.
9. Die Vraelys bestaan uit vyf afdelings, te wete
 Afdeling A: Riglyne vir voltooiing van die vraelys
 Afdeling B: Algemene en biografiese inligting
 Afdeling C: Persepsie aangaande UGO
 Afdeling D: Kennis, oriëntering en opleiding
 Afdeling E: Implementering
 Afdeling F: Aanbevelings
The questionnaire consists of five sections, namely
 Section A: *Guidelines for the completion of the questionnaire*
 Section B: *General and biographical information*
 Section C: *Perceptions concerning OBE*
 Section D: *Knowledge, orientation and training*
 Section E: *Implementation*
 Section F: *Recommendations*
10. U word vriendelik versoek om die vraelys aan u hoof te besorg waar dit persoonlik afgehaal sal word deur die navorser.
You are kindly requested to return the questionnaire to your principal, from whom the researcher will fetch it personally.

AFDELING B: ALGEMENE EN BIOGRAFIESE INLIGTING
SECTION B: GENERAL AND BIOGRAPHICAL INFORMATION

Maak 'n kruisie (X) in die toepaslike blokkie/Make a cross (X) in the relevant space:

B1. Inligting oor die skool waar u onderwys gee
Information on the school where you teach

B1.1 Tipe skool/Type of school

Gewone akademiese studierigting/Ordinary academic study	1
Ander (spesifiseer asseblief)/Other (please specify)	
.....	

B1.2 Skoolfase/School phase

Sekondêre (Grade 8 – 12)/Secondary (Grades 8 – 12)	1
Middelbare (Primêre tot Junior Sekondêre: Grade 1 tot 9) Middle (Primary to junior Secondary: Grades 1 to 9)	2
Primêr tot Sekondêr (Grade 1 tot 12)/Primary to Secondary (Grades 1 to 12)	3
Ander (spesifiseer asseblief)/Other (please specify)	
.....	

B1.3 Medium van onderrig in u skool/Language of instruction in your school

Afrikaans/Afrikaans	1
Engels/English	2
Xhosa/Xhosa	3
Dubbel/Dual	4
Parallel/Parallel	5
Ander (spesifiseer asseblief)/Other (please specify)	
.....	

B1.4 Lokaliteit van u skool/Locality of your school

Landelik/Plattelands/Rural	1
Voorstedelik/Suburban	2
Stedelik/Urban	3

B1.5 Aantal personeellede in u skool/Number of staff members in your school

0 – 10	1
11 – 20	2
21 – 30	3
31 – 40	4
41 – 50	5
Meer as 50/More than 50	6

B2. Persoonlike besonderhede van respondent/Personal details of respondent

B2.1 Geslag/Gender

Manlik/Male	1
Vroulik/Female	2

B2.2 Ouderdom/Age

20 – 25	1
26 – 30	2
31 – 35	3
36 – 40	4
41 – 45	5
46 – 50	6
51 – 55	7
56 – 60	8

B2.3 Skoolonderwysondervinding (in voltooide jare)/School teaching experience (in completed years)

1 – 5	1
6 – 10	2
11 – 15	3
16 – 20	4
21 – 25	5
26 – 30	6
31 – 35	7
36 – 40	8

B2.4 Tipe opleidingsinstansie/Type of training institution

Dui asseblief die tipe instansie aan waar u u aanvanklike (eerste) opleiding as opvoeder ontvang het/Please indicate the type of institution where you had your initial (first) training as an educator.

Kollege/College	1
Technikon/Technicon	2
Universiteit/University	3
Ander (spesifiseer asseblief)/Other (please specify)	
.....	

B2.5 Voortgesette formele opleiding/Continued formal training

Dui aan watter van die volgende formele kursusse in opvoedkunde u voltooi het sedert u toetrede tot die onderwysberoep. Dui slegs die hoogste kwalifikasie aan.

Indicate which of the following formal courses in education you have completed since the start of your teaching career. Indicate only your highest qualification.

Geen/None	1
B.Ed./B.Ed.	2
M.Ed./M.Ed.	3
D.Ed./Ph.D./D.Ed./Ph.D.	4
Ander (spesifiseer asseblief)/Other (please specify)	
.....	

B2.6 Akademiese kwalifikasie/Academic qualification

Dui slegs die hoogste akademiese kwalifikasie wat u behaal het, uitsluitende B.Ed., M.Ed., D.Ed. of ander grade in die opvoedkunde./Indicate the highest academic qualifications you have completed, including B.Ed., M.Ed., D.Ed. or other qualifications in education.

B-graad/Bachelors degree	1
Honneursgraad/Honours degree	2
Meestersgraad/Masters degree	3
Doktorsgraad/Doctorate degree	4
Ander (spesifiseer asseblief)/Other (please specify)	
.....	

B2.7 Skoolfase/School phase

Dui aan die skoolfase waaraan u die meeste tyd bestee. Indien u ewe veel tyd aan twee fases bestee, merk een waaraan u voorkeur gee.

Indicate the school phase on which you spend most of your time. If you spend the same amount of time on two phases, mark the one you prefer.

Grondslagfase/Foundation phase	1
Intermediêre fase/Intermediary phase	2
Senior fase/Senior phase	3
Ander (spesifiseer asseblief)/Other (please specify)	
.....	

B2.8 Rang van betrekking wa tu tans bekleef/Your present position

Skoolhoof/Principal	1
Adjunkhoof/Deputy Principal	2
Departementshoof/Head of Department	3
Opvoeder/Educator	4

AFDELING C: PERSENSIES AANGAANDE UGO
SECTION C: PERCEPTIONS CONCERNING OBE

Hierdie afdeling handel oor die opvoeder se moontlike beskouing oor UGO.
This section covers the educator's possible perceptions of OBE

C1. Gee 'n kort beskrywing van wat u verstaan onder UGO.
Give a brief description of what the term OBE means to you.

.....

.....

.....

Verwys na vrae C2.1 tot C7/Refer to questions C2.1 to C7
Maak 'n kruisie (X) in die toepaslike blokkie wat u situasie die beste weerspieël en motiveer.
Gee asseblief u eeike mening soos u dit tans ervaar.
Mark with an X in the relevant box the word that best reflects how you experience your situation at present. Motivate your answer and please give your honest opinion.

C2.1 Is daar vir u 'n verskil tussen UGO en Kurrikulum 2005?
Is there a difference between OBE and Curriculum 2005?

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

C2.2 Motiveer asseblief u antwoord in C2.1/Please motivate your answer in C2.1

.....

.....

C3.1 Het u enige behoefte om meer inligting oor UGO te ontvang?
Do you have any desire to receive more information on OBE?

Ja/Yes	1
Nee/No	2

C3.2 Motiveer asseblief u antwoord in C3.1/*Please motivate your answer in C3.1*

.....

.....

C4. Op watter wyse sou u inligting hieroor wou ontvang? Antwoord asseblief Ja/Nee op elke alternatief./In which way would you like to receive information about OBE? Please answer Yes/No on each alternative.

	Ja Yes	Nee No
C4.1 Seminare/ <i>Seminars</i>	1	2
C4.2 Opleidingskursusse/ <i>Training courses</i>	1	2
C4.3 Omsendbriewe/ <i>Circulars</i>	1	2
C4.4 Opvoederontwikkelingsprogramme <i>educator development programmes</i>	1	2
Ander (spesifiseer asseblief)/ <i>Other (please specify)</i>		
.....		

C5.1 Is u van mening dat UGO 'n positiewe bydrae kan maak om onderwys in Suid-Afrika te verbeter?/Are you of the opinion that OBE can make a positive contribution towards improving education in South Africa?

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

C5.2 Motiveer asseblief u antwoord in C5.1/*Please motivate your answer in C5.1*

.....

.....

C6.1 Het u enige opleiding ten opsigte van UGO ontvang?/Have you received any training with regard to OBE?

Ja/Yes	1
Nee/No	2

C6.2 Indien Ja in C6.1, wanneer (slegs maand en jaar) en wie het dit aangebied
If Yes in C6.2, when did you received it (month and year only) and who presented it.

.....

.....

C7.1 Is u van mening dat 'n daglange opleidingssessie voldoende voorbereiding is om UGO te implementeer?/Are you of the opinion that a one-day training session is sufficient preparation for the implementation of OBE?

Ja/Yes	1
Nee/No	2

C7.2 Indien Nee in C7.1, het u dalk enige voorstelle ter verbetering?
If No in C7.2, do you have any suggestions towards improving the training situation?

.....

.....

- C8.1 In watter mate het die opleiding wat u van die onderwysowerhede ontvang u persepsie rondom UGO beïnvloed?/How much has the training that you received from the education authorities influenced your perceptions of OBE?

Baie/A lot (greatly)	1
Min/Little	2
Glad nie/Not at all	3

- C8.2 Motiveer asseblief u antwoord in C8.1/Please motivate your answer in C8.1
-
-

- C9.1 Is u van mening dat u ná afloop van die opleiding, soos in C8.1 vermeld, UGO met selfvertroue kan implementeer?/Are you of the opinion that you are able to implement OBE with confidence, after the training mentioned in C8.1?

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

- C9.2 Motiveer asseblief u antwoord in C9.1/Please motivate your answer in C9.1
-
-

- C10.1 Indien u reeds opleiding ontvang het, is u van mening dat u 'n behoefte het aan verdere opleiding?/If you have already received training, are you of the opinion that you need further training?

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

- C10.2 Motiveer asseblief u antwoord in C10.1/Please motivate your answer in C10.1
-
-

- C11.1 Is u van mening dat die tyd waarin u opleiding van die onderwysowerhede ontvang het die geskikste tyd van die jaar was vir opleiding vir 'n nuwe kurrikulum?/Are you of the opinion that the training you received from the education authorities was offered during the most suitable time of the year for new curriculum training?

Ja/Yes	1
Nee/No	2

- C11.2 Motiveer asseblief u antwoord in C11.1/Please motivate your answer in C11.1
-
-

- C12.1 Sou u sê dat die implementering van UGO in u skool suksesvol was?/Are you of the opinion that OBE was successfully implemented in your school?

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

- C12.2 Motiveer asseblief u antwoord in C12.1/Please motivate your answer in C12.1
-
-

C13.1 Het u probleme ondervind met die opleiding wat u van die onderwysowerhede ontvang het?/*Did you experience any problems with the training that you received from the education authorities?*

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

C13.2 Motiveer asseblief u antwoord in C13.1/*Please motivate your answer in C13.1*

.....

.....

C14.1 Het u enige probleme ondervind met die oorskakeling na die nuwe onderwysbenadering van UGO?/*Did you experience any problems with the change over to the new OBE approach?*

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

C14.2 Motiveer asseblief u antwoord in C14.1/*Please motivate your answer in C14.1*

.....

.....

C15.1 Is u van mening dat die implementering van UGO die rol van die opvoeder in die onderrig- en leersituasie verander het?/*Are you of the opinion that the implementation of OBE has changed the role of the educator in the teaching-learning situation?*

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

C15.2 Motiveer asseblief u antwoord in C15.1/*Please motivate your answer in C15.1*

.....

.....

C16.1 Is u van mening dat u skool die ouergemeenskap genoegsaam ingelig het dat hulle UGO kan verstaan?/*Are you of the opinion that your school informed the parent community sufficiently, so that they understood OBE?*

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

C16.2 Motiveer asseblief u antwoord in C16.1/*Please motivate your answer in C16.1*

.....

.....

C17.1 Is u van mening dat die implementering van UGO die rol van die ouer ten opsigte van die onderrig- en leersituasie verander het?/*Are you of the opinion that the implementation of OBE has changed the role of parents with regard to the teaching-learning situation?*

Ja/Yes	1
Nee/No	2
Onseker/Unsure	3

C17.2 Motiveer asseblief u antwoord in C17.1/*Please motivate your answer in C17.1*

.....

.....

AFDELING D: KENNIS, ORIËNTERING EN OPLEIDING
SECTION D: KNOWLEDGE, ORIENTATION TRAINING

Maak 'n kruisie (X) in die toepaslike blokkie wat u situasie die beste weerspieël. Gee asseblief u eerlike mening soos u dit tans ervaar.

Make a cross (X) in the relevant box that best reflects your situation. Please give your honest opinion of the situation as you are presently experiencing it.

D1 Vlak van kennis/Level of knowledge

	Geensins None	Min Little	Redelik Fair	Goed Good	Bate goed Very good
D1.1 In watter mate dra u kennis van kurrikulum 2005? <i>What is your level of knowledge concerning Curriculum 2005?</i>	1	2	3	4	5
D1.2 In watter mate dra u kennis van die volgende: <i>What is your level of knowledge concerning the following:</i>					
(a) Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) <i>National Qualifications Framework (NQF)</i>	1	2	3	4	5
(b) Nasionale Kwalifikasieraamwerk-beginsels <i>National Qualifications Framework Principles</i>	1	2	3	4	5
(c) Nasionale kwalifikasieraamwerk-doelstellings <i>National Qualifications Framework Objectives</i>	1	2	3	4	5
(d) Lewenslange leer/Lifelong Learning	1	2	3	4	5
(e) Nasionale Standaardliggame (sg. "NBS's") <i>National Standards Bodies (so-called "NSB's")</i>	1	2	3	4	5
(f) Onderwys- en opleiding kwaliteit-versekeringsliggame (sg. "ETQA")/ <i>Education and Training Quality Assurance bodies (so-called "ETQAs")</i>	1	2	3	4	5
(g) Die sewe rolle wat 'n bevoegde opvoeder beskryf <i>The seven roles that describe a competent educator</i>	1	2	3	4	5
(h) Beginsels van Kurrikulumontwikkeling ten opsigte van Kurrikulum 2005/ <i>Principles of Curriculum Development with regard to Curriculum 2005</i>	1	2	3	4	5
(i) Beginsels van Kurrikulumontwerp van Kurrikulum 2005 <i>Principles of Curriculum Design with regard to Curriculum 2005</i>	1	2	3	4	5
(j) Leerdergesentreerde benadering <i>Learning-centred approach</i>	1	2	3	4	5
(k) Kritieke uitkomst/Critical outcomes	1	2	3	4	5
(l) Doel van assessering/Aims of assessment	1	2	3	4	5
(m) Beginsels van assessering/Principles of assessment	1	2	3	4	5
(n) Verskillende assesseringstrategieë <i>Various assessment strategies</i>	1	2	3	4	5
(o) Wyse van optekening en rapportering oor assessering <i>Means of recording in assessment reporting</i>	1	2	3	4	5
(p) Opvoederondersteuningspanne/Educator support teams	1	2	3	4	5
(q) Koöperatiewe leer/Co-operative learning	1	2	3	4	5
(r) Doelstellings van Sosiale Wetenskappe <i>Purpose of Social Sciences</i>	1	2	3	4	5
(s) Leeruitkomst van Sosiale Wetenskappe <i>Learning outcomes of Social Sciences</i>	1	2	3	4	5

D2 Oriëntering/Orientation

	Geensins Non existent	Min Little	Redelik Fair	Goed Good	Baie goed Very good
D2.1 In watter mate het elk van die volgende bronne bygedra om u in te lig en op die hoogte te bring ten opsigte van UGO/ <i>To what extent has each of the following sources contributed towards informing you about OBE:</i>					
(a) Omsendbriewe/ <i>Circulars</i>	1	2	3	4	5
(b) Kringbestuurders/ <i>Area managers</i>	1	2	3	4	5
(c) Vakadviseurs/ <i>Subject advisors</i>	1	2	3	4	5
(d) Skoolhoofde/ <i>Principals</i>	1	2	3	4	5
(e) Vakhoofde/ <i>Subject heads</i>	1	2	3	4	5
(f) Onderwysverenigings/ <i>Education associations</i>	1	2	3	4	5
(g) Tersiêre inrigtings/ <i>Tertiary institutions</i>	1	2	3	4	5
(h) Selfstudie/ <i>Self-study</i>	1	2	3	4	5
(i) Gedrukte media/ <i>Printed media</i>	1	2	3	4	5
(j) Opvoederontwikkelingsprogramme by u skool <i>Your school's educator development programmes</i>	1	2	3	4	5
D2.2 In watter mate het die onderwysowerheid u skool op hoogte gehou van UGO? <i>To what extent have the educational authorities kept your school up-to-date regarding OBE?</i>	1	2	3	4	5
D2.3 In watter mate is u of enige opvoeder in u onderwyskring genader om insette te kan lewer met die opstel van opleidingskursusse? <i>To what extent have you, or any educator in your educational circle, been approached to offer inputs in the drawing-up of training courses?</i>	1	2	3	4	5
D2.4 In watter mate het u skool u op hoogte gehou ten opsigte van UGO? <i>To what extent has your school kept you informed about OBE?</i>	1	2	3	4	5

D3 Opleiding/Training

	Geensins Non existent	Min Little	Redelik Fair	Goed Good	Baie goed Very good
D3.1 In watter mate is die beginsels van UGO in u opleiding duidelik gemaak? <i>To what extent were the principles of OBE explained during your training?</i>	1	2	3	4	5
D3.2 In watter mate is die beginsels van kurrikulumontwikkeling in u opleiding duidelik gemaak en in verband gebring met die leersituasie? <i>To what extent were the principles of curriculum development explained and related to the learning situation during your training?</i>	1	2	3	4	5

D3 Opleiding (vervolg)/Training (continued)

		Geensins None	Min Little	Redelik Fair	Goed Good	Baie goed Very good
D3.3	In watter mate is die leerarea Sosiale Wetenskappe in breë konteks met Kurrikulum 2005 geplaas?/To what extent was the learning area Social Sciences placed in a broad context within Curriculum 2005?	1	2	3	4	5
D3.4	In watter mate het die opleiding voldoen aan die beginsels van die Volwasse leerteorie dat .../To what extent did the training comply with the principles of the Adult Learning Theory, e.g. that ...					
(a)	opvoeders behandel is as bevoegde persone/educators are treated as competent persons	1	2	3	4	5
(b)	opleiding in die werksituasie toegepas kan word training must be applicable to the work situation	1	2	3	4	5
(c)	opleiding gestruktureer is sodat opvoeders deur portuurgroepe ondersteun word/training should be structured in such a way that educators will be able to enjoy peer group support	1	2	3	4	5
(d)	daar nie 'n gevoel van veroordeling bestaan terwyl hulle leer nie/the learning context will be non-judgemental	1	2	3	4	5
(e)	daar tydens opleiding konstruktiewe terugvoering is There is constructive feedback during training	1	2	3	4	5
(f)	geleenthede gebied word vir toepassing, ontleding, sintese en evalueren/opportunities are created for application, analysis, synthesis and evaluation	1	2	3	4	5
(g)	opvoeders se ervaring benut is/educator's experience is utilized	1	2	3	4	5
D3.5	In watter mate was opvoeders betrek in die opleiding deur byvoorbeeld aanbieding, gesprekvoering, kommentare ens.?/To what extent were educators involved in the training, e.g. through presentation, discussion, commenting, etc.	1	2	3	4	5
D3.6	In watter mate is 'n behoefte-analise gemaak van opvoeders se kennis en behoeftes aangaande UGO voordat die opleiding in aanvang geneem het? To what extent was a needs analysis done with regard to educators' knowledge and needs within the context of OBE before the training started?	1	2	3	4	5
D3.7	In watter mate is opvoeders wat reeds UGO geïmplementeer het, toegelaat om hul ervarings met ander opvoeders by die opleidingsgeleenthede te deel?/To what extent were educators who had already implemented OBE, allowed to share their experiences with other educators at the training sessions?	1	2	3	4	5
D3.8	In watter mate is van die volgende in u opleidingsprogramme gebruik gemaak: To what extent have the following been utilized in your training programme:					
(a)	Praktiese voorbeelde/Practical examples	1	2	3	4	5
(b)	Demonstrasies/Demonstrations	1	2	3	4	5
(c)	Gevallestudies/Case studies	1	2	3	4	5
(d)	Self-evaluasie/Self-evaluation	1	2	3	4	5
(e)	Groepwerk/Group work	1	2	3	4	5

D3 Opleiding (vervolg)/Training (continued)

	Geensins None	Min Little	Redelik Fair	Goed Good	Baie goed Very good
D3.9 In watter mate is u opleiding gefokus op die veranderende rol van wat van die opvoeder verwag is? <i>To what extent was your training focused on the changing role expected of the educator?</i>	1	2	3	4	5
D3.10 In watter mate is daar in u opleiding gefokus op vaardighede wat u by leerders moet ontwikkel? <i>To what extent, during your training, was the focus on the skills that should be developed in learners?</i>	1	2	3	4	5
D3.11 In watter mate is in u opleiding gefokus op: <i>To what extent was the focus on the following during your training:</i>					
(a) Onderrigstrategieë/ <i>Teaching strategies</i>	1	2	3	4	5
(b) Asseseringstrategieë/ <i>Assessment strategies</i>	1	2	3	4	5
(c) Ontwerp van asseseringsinstrumente soos bv. asseseringskaal, rubrieke, ens./ <i>Developing assessment instruments such as assessment scales, rubrics, etc.</i>	1	2	3	4	5
(d) Verslaghouding en verslagdoening/ <i>Record keeping and reporting</i>	1	2	3	4	5
(e) Hantering van portefeulje/ <i>Handling a portfolio</i>	1	2	3	4	5
(f) Die prosedures wat gevolg moet word indien leerders meer tyd in 'n fase benodig/ <i>The procedures to be followed if learners should need more time in a phase</i>	1	2	3	4	5
(g) U rol in 'n opvoederondersteuningspan <i>Your role as a part of an educator support team</i>	1	2	3	4	5
(h) Hoe ouers by die onderrig- en leerproses betrek kan word./ <i>How to involve parents in the teaching and learning process</i>	1	2	3	4	5
D3.12 In watter mate is u na u opleiding deur vakspesialiste (bv. vakadviseurs ens.) besoek ter ondersteuning met die implementering van UGO? <i>To what extent were you visited by subject specialists (e.g. subject advisors) after your training, in order to support you in implementing OBE?</i>	1	2	3	4	5
D3.13 In watter mate is in u opleiding vir UGO aanbevelings gemaak hoe die skool gestruktureer moet word om by UGO aan te pas? <i>To what extent, during your training, were you offered any recommendations on how your school should be structured in order to adapt to OBE?</i>	1	2	3	4	5

AFDELING E: IMPLEMENTERING EN ASSESSERING
SECTION E: IMPLEMENTING AND ASSESSMENT

Maak 'n kruisie (X) in die toepaslike blokkie/Make a cross (X) in the relevant box.

E1. Implementering/Implementation

		Geensins None	Min Little	Redelik Fair	Goed Good	Bate goed Very good
E1.1	In watter mate het u opleiding u gehelp om UGO in die klaskamer te implementeer?/To what extent did your training help you in implementing OBE in the classroom?	1	2	3	4	5
E1.2	In watter mate het u in u skool ondersteun om UGO te implementeer?/To what extent did your school support you in implementing OBE?	1	2	3	4	5
E1.3	In watter mate het u deur u kollegas ondersteun om UGO te implementeer?/To what extent did your colleagues support you in implementing OBE?	1	2	3	4	5
E1.4	In watter mate het u opleiding daartoe bygedra om u te help om as fasiliteerder op te tree?/To what extent did your training contribute towards your success as a facilitator of OBE?	1	2	3	4	5
E1.5	In watter mate het u opleiding gehelp om koöperatiewe leer (groepwerk) in die onderrigleersituasie toe te pas? To what extent did your training contribute towards the application of co-operative learning (group work) in the teaching learning situation?	1	2	3	4	5
E1.6	In watter mate het u opleiding gehelp om leerders in die Sosiale Wetenskappe vaardighede soos bv. probleemoplossing, kritiese denke, kommunikasie, ondersoekvaardighede en debatvoering, aan te leer? To what extent did your training help you to equip learners in Social Sciences with problem solving, critical thinking, communication, research and debating skills?	1	2	3	4	5
E1.7	In watter mate kon u na die opleiding 'n leerervaring (les) in die Sosiale Wetenskappe opstel?/To what extent, after your training, could you design a learning experience (lessons) in Social Sciences?	1	2	3	4	5
E1.8	In watter mate kan leermateriale wat by opleiding uitgedeel is, nuttig in die klaskamer gebruik word? To what extent could learning materials that were handed out during your training, be used to good effect in the classroom?	1	2	3	4	5
E1.9	In watter mate het u opleiding gehelp om leerderprestasie op te teken en daarvoor verslag te doen/To what extent did your training help you in keeping record of, and reporting on, learner performance?	1	2	3	4	5

E2. Assessering/Assessment

	Geensins Nonet	Min Little	Redelik Fair	Goed Good	Baie goed Very good
E2.1 Dui aan in watter mate u bekend is met die volgende assesseringstrategieë? <i>How well acquainted are you with the following assessment strategies?</i>					
(a) Diagnostiese assessering/ <i>Diagnostic assessment</i>	1	2	3	4	5
(b) Portuurassessering/ <i>Peer assessment</i>	1	2	3	4	5
(c) Selfassessering/ <i>Self-assessment</i>	1	2	3	4	5
(d) Joernale/ <i>Journals</i>	1	2	3	4	5
(e) Groepwerk/ <i>Group work</i>	1	2	3	4	5
(f) Rubrieke/ <i>Rubrics</i>	1	2	3	4	5
(g) Projekwerk/ <i>Project work</i>	1	2	3	4	5
(h) Klastoetse/ <i>Class tests</i>	1	2	3	4	5
(i) Demonstrasies/ <i>Demonstrations</i>	1	2	3	4	5
(j) Debatte/ <i>Debates</i>	1	2	3	4	5
(k) Opstelle/ <i>Essays</i>	1	2	3	4	5
(l) Mondelinge/ <i>Orals</i>	1	2	3	4	5
(m) Werkopdragte/ <i>Assignments</i>	1	2	3	4	5
(n) Observasieblaaie/ <i>Observation sheets</i>	1	2	3	4	5
(o) Onderhoudvoering/ <i>Interviewing</i>	1	2	3	4	5
E2.2 Dui aan in watter mate u die volgende assesseringstrategieë in die klaskamer gebruik? <i>To what extent do you use the following assessment strategies in the classroom?</i>					
(a) Diagnostiese assessering/ <i>Diagnostic assessment</i>	1	2	3	4	5
(b) Portuurassessering/ <i>Peer assessment</i>	1	2	3	4	5
(c) Selfassessering/ <i>Self-assessment</i>	1	2	3	4	5
(d) Joernale/ <i>Journals</i>	1	2	3	4	5
(e) Groepwerk/ <i>Group work</i>	1	2	3	4	5
(f) Rubrieke/ <i>Rubrics</i>	1	2	3	4	5
(g) Projekwerk/ <i>Project work</i>	1	2	3	4	5
(h) Klastoetse/ <i>Class tests</i>	1	2	3	4	5
(i) Demonstrasies/ <i>Demonstrations</i>	1	2	3	4	5
(j) Debatte/ <i>Debates</i>	1	2	3	4	5
(k) Opstelle/ <i>Essays</i>	1	2	3	4	5
(l) Mondelinge/ <i>Orals</i>	1	2	3	4	5
(m) Werkopdragte/ <i>Assignments</i>	1	2	3	4	5
(n) Observasieblaaie/ <i>Observation sheets</i>	1	2	3	4	5
(o) Onderhoudvoering/ <i>Interviewing</i>	1	2	3	4	5
E2.3 In watter mate het u na u opleiding bekwaam gevoel om: <i>To what extent, after your training, did you feel competent to do the following:</i>					
(a) duidelike uitkomst te formuleer <i>formulated clear outcomes</i>	1	2	3	4	5
(b) aktiwiteite te ontwikkel om leerders in staat te stel om te toon dat hulle uitkoms begryp/ <i>develop activities that will enable learners to indicate that they understand the outcome</i>	1	2	3	4	5
(c) geskikte assesseringsaktiwiteite en -metodes te kies <i>select suitable assessment activities and methods</i>	1	2	3	4	5
(d) kriteria te ontwikkel om uitkomst te kan assesseer <i>develop criteria to assess outcomes</i>	1	2	3	4	5

E2. Assessering (vervolg)/Assessment (continued)

	Geensins <i>None</i>	Min <i>Little</i>	Redelik <i>Fair</i>	Goed <i>Good</i>	Baie goed <i>Very good</i>
(e) geskikte bronnemateriaal saam te stel sodat uitkomst bereik kan word/ <i>compile suitable source material so that outcomes can be achieved</i>	1	2	3	4	5
(f) leerderprestasies op te teken en daarvoor verslag te doen <i>record and report on learner performance</i>	1	2	3	4	5
(g) 'n portefeulje in die klaskamer te gebruik <i>use a portfolio in the classroom</i>	1	2	3	4	5
(h) portuurgroepassessering te kan fasiliteer <i>be capable of facilitating eer group assessment</i>	1	2	3	4	5
(i) leiding te gee ten opsigte van selfassessering <i>give guidance on self-assessment</i>	1	2	3	4	5

AFDELING F: AANBEVELINGS/KOMMENTAAR
SECTION F: RECOMMENDATIONS/COMMENTS

Indien u enige aanbevelings of kommentaar het aangaande die opleiding van opvoeders in UGO en vir die suksesvolle implementering daarvan, kan u dit in die onderstaande ruimte neerskryf. *If you have any recommendations or comments regarding the training of educators in OBE, and/or on the successful implementation thereof, please write it down in the space provided below.*

Baie dankie vir u samewerking. Dit word waardeer.
Thank you for your co-operation. It is greatly appreciated.

BYLAE B

SAMEVATTING VAN DIE KOMPONENTE VAN KURRIKULERINGSMODELLE

ONTWERPER	KURRIKULERINGSKOMPONENTE									
Tyler (1950, in Doll, 1978: 161)	Basiese beginsels	1. Keuse van onderwys-doelstellings	2. Selektoring van leer-ervarings	3. Ordening van leerervarings	4. Evaluering van die kurrikulum					
Taba (1962: 12) Stennhouse (1975: 55)	Beslissings-momente ("Curriculum Excisions")	1. Behoeft-analise	2. Formulering van doel-stellings	3. Seleksie van inhoude	4. Organisasie van inhoude	5. Seleksie van leerervaringe	6. Ordening van leerervaringe	7. Evaluering van die effek van onderrig EN die wyse van onderrig		
Wheeler (1976, in Krüger, 1980: 24)	Kurrikulering-stappe	1. Seleksie van doelstellings en doelwitte	2. Seleksie van leerervarings	3. Seleksie van inhoude	4. Ordening van leerervaring en leerinhoud	5. Evaluering van fases 2,3 en 4 en van bereiking van doelstellings				
Nicholls & Nicholls (1974, in Krüger, 1980: 25-26)	Kurrikulering-stappe	1. Situasië-analise	2. Evaluering	3. Seleksie en organisasie van metodes	4. Seleksie en organisasie van inhoud	5. Seleksie van doelstellings				
Robinson, (1967, in Krüger, 1980: 26)	Kurrikulering-stappe	1. Situasië-analise	2. Doelstellings	3. Leerervaring	4. Evaluering					
Van Dyk & Van der Stoep (1977, in Krüger, 1980: 33)	Hoekstene van kurrikulum-beleid	1. Doelstellings	2. Seleksie	3. Ordening	4. Evaluering					
Pauw (1978: 2-9)	Kurrikulum-beginsels	1. Situasië-analise	2. Doelstellings	3. Seleksie van leerervarings	4. Seleksie van leermiddele	5. Leergeleent-hede	6. Evaluering			
Cawood Strydom en Van Loggeren-berg (1980: 23)	Elemente van kurrikulering	1. Situasië-analise	2. Doelstellings en doelwitte	3. Leerinhoud	4. Beplanning van leerervaring	5. Praktiese onderwys leergebeure	6. Evaluering			
Krüger (1980:34)	Ontwerp-aktiwiteite van kurrikulering	1. Situasië-analise	2. Doelstellings	3. Beplande leerervaring	4. Seleksie en ordening van inhoude	5. Voorgestelde leergeleent-hede	6. Evaluering			
Pasques, Bel, Boshoff (1983: 6)	Beginsels vir kurrikulum-ontwerp	1. Situasië-analise	2. Situasië-stelling	3. Doelwitstelling	4. Beplanning van leerervaring	5. Seleksie van inhoud	6. Didaktiese beginsels	7. Evaluering		
Human (1983)	Dimensies van die kurrikulum	1. Situasië-analise	2. Rationaal (algemene doelstellings)	3. Seleksie van inhoud	4. Formulering van doelwitte	5. Seleksie van leerervarings	6. Seleksie van onderrig-handelinge	7. Onderrig-leergebeure	8. Evaluering	
Cawood & Carl (1983)	Kurrikulerings-fases	1. Situasië-analise	2. Doelstellings	3. Kerninhoud en tyd-skedulering	4. Leerinhoud	5. Onderrig-doelwitte	6. Onderrig-metodes	7. Beplanning van onderrig-leerwysmedia	8. Implemente-ring van onderrig-leersituasie	9. Evaluering van kurrikulum en leerders

ONDERHOUDE - VRAE

BYLAE C

Vrae:

1. Dink u dat die onderwysowerhede genoeg gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei?
2. Op watter wyse het die onderwysowerhede die skool ingelig aangaande UGO?
3. Hoe is die skool as organisasie voorberei vir implementering van UGO?
4. Het u enige opleiding ontvang vir UGO? Indien JA, wanneer was dit en wie het dit aangebied?
5. Is u van mening dat u na die opleidingssessies goed genoeg voorberei was om UGO suksesvol in die klaskamer te implementeer? Indien JA/NEE: Verduidelik waarom u so sê.
6. Op watter wyse sou u verkies het dat u opleiding moes geskied (byvoorbeeld seminare/opleidingskursusse/opvoederontwikkeling programme...)
7. Hoe lank, dink u, moet oriëntering en opleiding duur (in dae/weke) om opvoeders effektief voor te berei om UGO suksesvol te implementeer?
8. Dink u dat u 'n behoefte het aan verdere opleiding in UGO?
9. As u nou weer opleiding vir UGO moet ontvang, watter aspekte sou u verkies moet aandag geniet?
10. Na die opleidingssessies, het u enige ondersteuning of bystand gekry om UGO in 'n klas te implementeer?
11. Het u verdere ondersteuning in UGO nodig?
12. **U is al 'n jaar besig met UGO in graad 8:**
Dink u dat u met u onderrig en assessering die kritieke uitkomst bereik het?
13. Kon u met u onderrig by leerders vaardighede ontwikkel?
14. Van watter onderrig- en assesseringstrategieë maak u gebruik in die klaskamer?
15. Sou u sê dat die beginsels van kurrikulumontwikkeling en dié van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) belangrike aspekte van 'n opleidingssessie is?
16. Is daar in u opleidingssessies enigsins hierna verwys?
17. Wat, dink u, op 'n skaal van 1 tot 5 (Swak – Uitstekend) is die gereedheidsvlak van u kollegas in u leerarea ten opsigte van UGO?

18. Wat doen u skool om u voor te berei vir UGO?
19. Op watter vaardighede moet daar in u opleiding gefokus word?
20. Watter probleemareas ervaar u in u onderrig waaraan in opleiding aandag gegee moet word?
21. Kan u 'n leerervaringles in die Sosiale Wetenskappe uitwerk?
22. Weet u hoe om as fasiliteerder op te tree?
23. Tot watter mate was in u opleiding gefokus op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Baie goed)
 - beginsels van UGO
 - koöperatiewe leer
 - leerdergesentreerde onderwys
 - assesseringstrategieë
 - verslaghouding
 - verslagdoening
 - hantering van portefeulje
 - hoe om ouers by die leerproses te betrek
 - die rol van opvoederondersteuningspanne
24. Tot watter mate sou u verkies het dat daar in u opleiding gefokus word op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Besonder baie)
 - praktiese voorbeelde
 - demonstrasies
 - gevallestudies
 - groepwerk
 - lesingmetode
 - noem enige ander....
25. Enige aanbevelings?

INTERVIEWS

Teachers Name/School/Area/Learning Area/Grade

Questions:

1. Do you think that the Education Authorities have done enough to prepare teachers for OBE?
2. In what manner did the Education Authorities inform your school about OBE?
3. How has the school as an organisation, been prepared to implement OBE?
4. Have you received any OBE training? If YES, when was it presented and by whom?
5. Are you of the opinion that your training session prepared you well enough for the successful implementation of OBE in your classroom? If YES/NO Explain.
6. How would you have preferred training sessions to take place? (e.g. seminars/training sessions/educator development/...)
7. How long, do you think, should orientation and training have taken place (in days/weeks) to effectively prepare teachers to implement OBE successfully?
8. Do you think that you need further training in OBE?
9. If you should receive any further training in OBE which aspects would you prefer should be concentrated on?
10. After receiving training in OBE, did you receive any support to implementing OBE in your class?
11. Do you need further support in OBE?
12. **You have already been busy with OBE for a year?**
Do you think that you have reached the critical outcomes with your instruction and assessment?
13. With your instruction were you able to develop certain skills in learners?
14. What type of instruction and assessment strategies did you use in your classroom?
15. Are you of opinion that the principles of Curriculum development and those of the NQF are important factors in training sessions?
16. Have the principles ever been referred to in your training sessions?
17. In your opinion on a scale 1 to 5 (weak – excellent) what is the level of competency among your colleagues in your learning area?
18. Did your school prepare you in any way for OBE?
19. What skills must be focused on in the training sessions?
20. What problem areas do you experience in your instruction that need more attention in the training sessions?
21. Are you able to work out a learning experience in Social Science?

22. Do you know how to be a facilitator?
23. To what extent were the following focused on in your training: (none/little/fair/good/very good)
- principles of OBE
 - corporative learning
 - learner centered teaching
 - assessment strategies
 - record keeping
 - reporting
 - handling of portfolios
 - how were parents involved?
 - The role of educator support teams
24. To what extent would you prefer that must there be focus on in your training?
(none/little/fair/a lot /very much)
- Practical examples
 - demonstrations
 - case studies
 - group work
 - lectures
 - name any other....
25. Are there any recommendations?

BYLAE D

ONDERHOUDE: RESPONDENT D – 1

1. *Dink u dat die onderwysowerhede genoeg gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei?*
Vir die onderwysowerhede, sowel as die opvoeders, is dit 'n nuwe storie en ek glo nie van hulle kant af het hulle genoeg inligting/informasie gehad om vir ons as opvoeders in 'n baie kort tydperk voor te berei nie.
2. *Op watter wyse het die onderwysowerhede die skool ingelig aangaande UGO?*
D.m.v. skrywes, telefonies het hulle vir ons ingelig en ook die vakadviseur het vir ons ingelig dat daar 'n nuwe kurrikulum aan die kom is. So hulle het darem vir ons ten minste ingelig.
3. *Hoe is die skool as organisasie voorberei vir implementering van UGO?*
Om eerlik te wees, die skool is baie swak voorberei omdat ons niks riglyne gehad het om vir ons voorberei, ons weet nie eintlik waaroor gaan die hele storie nie, so ons was maar almal in die duister. So ons was eintlik hierdie jaar, die eerste jaar was ons nie baie goed voorberei nie.
4. *Het u enige opleiding ontvang vir UGO? Indien JA, wanneer was dit en wie het dit aangebied?*
Ja, mnr Smuts, ons sosiale wetenskap vakadviseur het dit aangebied en dit het geskied het d.m.v. werksessies gedurende die jaar.
Wanneer het dit plaasgevind – dwardeur die jaar?
Nee, nie dwarsdeur die jaar – so 2 tot 3 keer per jaar. In verlede jaar het dit plaasgevind 2/3 keer; vir die meeste het dit 3 keer plaasgevind hierdie jaar.
5. *Is u van mening dat u na die opleidingsessies goed genoeg voorberei was om UGO suksesvol in die klaskamer te implementeer? Indien JA/NEE: Verduidelik waarom u so sê.*
Nee, want daar is nog steeds so baie onduidelikhede rondom die hele storie van die UGO – dit is baie vloeibaar en veranderbaar, elke keer hoor jy 'n nuwe storie, so ek is eintlik nog nie tenvolte gereed om met vertroue te kan sê, ek het UGO baasgeraak nie.
6. *Op watter wyse sou u verkies het dat u opleiding moes geskied (byvoorbeeld seminare/opleidings-kursusse/opvoederontwikkeling programme...)*
Die manier van opleiding is nie eintlik vir my ter sprake nie, solank daar opleiding geskied en dan moet opleiding ook baie meer intensief wees, meer tyd spandeer om ons opvoeders deeglik in te lig.
7. *Hoe lank, dink u, moet oriëntering en opleiding duur (in dae/weke) om opvoeders effektief voor te berei om UGO suksesvol te implementeer?*
Ek dink nie 'n mens kan 'n tyd koppel aan opleiding nie – opleiding moet altyd geskied. Maar is daar nie tyd wat die probleem wat ons gaan hê, altyd so wyd. Kan 'n mens nie dink aan 'n aantal dae per jaar miskien nie?
Opleiding, as ons praat van tyd, dan moet ons dit ten minste – 'n dag is te kort, 'n week ten minste. Dan sal hulle die opvoeder ten minste kan deegliker voorberei as 'n dag of twee dae.
8. *Dink u dat u 'n behoefte het aan verdere opleiding in UGO?*
Baie beslis – dit is 'n vars nuwe uitdaging - dit klink reg en mooi, maar omdat ons dit nog nie onder ons knie het nie, is opleiding van kardinale belang.
9. *As u nou weer opleiding vir UGO moet ontvang, watter aspekte sou u verkies moet aandag geniet?*

Die aspek wat vir ons almal 'n groot kopseer is, is die assessering van die leerder en wanneer word bepaal of die leerder 'n uitkomst "break"??? het al dan nie. So die assessering en die uitkoms van leerder, hoe word dit bepaal?

10. *Na die opleidingsessies, het u enige ondersteuning of bystand gekry om UGO in 'n klas te implementeer?*

Ja, van my kollegas by die skool het ek hulp gekry en ook van ander kollegas – ons probeer mekaar maar bystand omdat dit vir ons almal 'n nuwe storie is. Ons is almal onbekend met UGO, so ons help mekaar en kyk waar ons uitkom, of ons uitkomst kan bereik

En van die onderwysowerhede of die WKOD, het u enige verdere ondersteuning na die opleiding.

Nee eintlik nie, jy moet maar self weer bel, vakadvisering vra en hulle het nie eintlik vir ons verder na die opleidingsessie baie gehelp nie.

11. *Het u verdere ondersteuning in UGO nodig?*

12. *U is al 'n jaar besig met UGO in graad 8:*

Dink u dat u met u onderrig en assessering die kritieke uitkomst bereik het?

Nee, omdat ek as opvoeder nie baie vertrou is met die informasie wat ek oordrag, kan ek nie sê dat assessering en kritieke uitkomst bereik is nie. As ek meer vertrou het en meer weet waarom die hele storie gaan, baie beslis, want dis 'n stap in die regte rigting.

13. *Kon u met u onderrig by leerders vaardighede ontwikkel?*

Ja, ek kan vir leerders leer om byvoorbeeld nie net antwoorde van die opvoeder te verwag nie, dat hy moet self die antwoord soos die les ontwikkel, moet hy self by die antwoord kan uitkom en in meeste gevalle was dit die geval gewees. Leerders het met die hulp van bronne by die antwoord uitgekom, m.a.w. uitkomst is bereik.

14. *Van watter onderrig- en assesseringstrategieë maak u gebruik in die klaskamer (bv. toetse – is daar nog ander wat u gebruik)?*

Groepassessering – dit help nogal baie aangesien die opvoeders veral in graad 8-vlak hou van om in groepe te werk. Hier bereik ons nogal baie sukses, groepassessering, dis iets wat ek opgelet het om vir hulle te toets, nie individueel nie want hulle is baiekeer skaam, hulle wil nie praat nie, maar sodra hulle in 'n groep is, dan praat hulle.

Is daar nog ander vorme van assessering, bv. mondelinge, hierdie tipe gewone tradisionele assessering?

Die gewone assessering wat ons doen, is moes nou maar die tradisionele toetse en dit is nie meer so effektief nie, want die leerders leer nie. Dis hoekom ons weg probeer beweeg van toetse, meer aktiwiteite, bron. Geskiedenis slaan oor na brongebaseerde onderrig. Gee vir hulle 'n prent, 'n spotprent, wat hulle hul denke stimuleer – ons praat van kreatiewe denke.

15. *Sou u sê dat die beginsels van kurrikulumontwikkeling en dié van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) belangrike aspekte van 'n opleidingsessie is?*

Ja en nee, want eintlik wil die departement iets bereik d.m.v. die kurrikulumontwikkeling en NKR - hulle wil iets bereik, maar die opvoeder kry nie genoegsame inligting en opleiding deur dit nie, hulle wil op standaard kom met eerstewêreldlande terwyl Suid-Afrika nog nie kan kersvashou met eerstewêreldlande nie.

16. *Is daar in u opleidingsessies enigsins hierna verwys?*

Ja, ons die kollegas of die opvoeders wat dit wel bygewoon het, het gepraat juis oor hierdie punt – dat daar is 'n verskil tussen 'n eerstewêreld en 'n derdewêreld land. Die opvoeding kan nie dieselfde wees nie, want daar is 'n verskil.

17. *Wat, dink u, op 'n skaal van 1 tot 5 (Swak – Uitstekend) is die gereedheidsvlak van u kollegas in u leerarea ten opsigte van UGO?*

Ek wil nou nie enigeen te na kom nie, maar my persoonlike opinie is 2.

18. *Wat doen u skool om u voor te berei vir UGO?*

Nie eintlik nie, meneer, omdat ons by die skool is ook baie oningelig, ons is maar almal saam in die donker.

19. *Op watter vaardighede moet daar in u opleiding gefokus word?*
Op die knelpunte soos assessering en hoe word 'n uitkomst bereik.
20. *Watter probleemareas ervaar u in u onderrig waaraan in opleiding aandag gegee moet word (bv. is die klasse te groot)?*
Ja – dis miskien die groot getalle, 50 en plus, maak dit baie moeilik vir die opvoeder om individuele aandag aan veral die leerders wat nie uitkomst kan bereik te gee nie. So die groot klasse belemmer die opvoeding van die leerder.
Wat van dissipline in u klas?
Dissipline, veral in 'n gemeenskap soos Eersterivier, waar daar 'n sosio-ekonomiese probleem van aard is, is dissipline 'n groot probleem. Jy moet eers die leerder leer, dissipline, voor jy kan kom na die akademie toe.
Het u genoeg fisiese geriewe om Uitkomstgebaseerde Onderwys in die klas te implementeer?
Ja, die wat ons het is nie genoeg om die leerder te lei na effektiewe uitkomst nie.
Is daar 'n probleem met finansies om materiale aan te koop of om beter onderwys te gee – van die skool se kant af?
Ek sal nie sê daar is of daar is nie, wat ons het probeer ons aanwend tot voordeel van die leerders, so ons het al begin om byvoorbeeld vir elke graad 8 leerder 'n lêer profiel aan te skaf ens, maar ons kan nog meer uitgee, maar omdat ons 'n groeiproses is, leer ons ook maar en vind ons uit by ander skole wat doen hulle wat werk en so probeer ons maar inskakel.
21. *Kan u 'n leerervaringles in die Sosiale Wetenskappe uitwerk?*
Ja, min of meer.
22. *Weet u hoe om as fasiliteerder op te tree?*
Ek het 'n idee.
Maar u is nog baie vertrouwd met dit nie?
Nee, ek sal nie sê ek is nie vertrouwd met dit nie, ek sal weet hoe om as 'n fasiliteerder op te tree. In ons opleiding word ons dan ook geleer hoe om as fasiliteerder op te tree, want 'n onderwyser is nie daar om te praat heeltyd nie, hy moet ook dien as 'n fasiliteerder.
23. *Tot watter mate was in u opleiding gefokus op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Baie goed)*
 - beginsels van UGO - redelike
 - koöperatiewe leer - min
 - leerdergesentreerde onderwys – baie goed
 - assesseringstrategieë - min
 - verslaghouding - redelik
 - verslagdoening - redelik
 - hantering van portefeulje - min
 - hoe om ouers by die leerproses te betrek - min
 - die rol van opvoederondersteuningspanne – baie goed
24. *Tot watter mate sou u verkies het dat daar in u opleiding gefokus word op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Besonder baie)*
 - praktiese voorbeelde – besonder baie
 - demonstrasies - baie
 - gevallestudies – meer
 - groepwerk – besonder baie
 - lesingmetode - min
 - noem enige ander.... – om vertrouwd te wees met die hele proses, moet die opleiding op 'n deurlopende manier geskied, sodat die opvoeder met vertroue voor 'n klas kan staan en die les kan aanbied. Hoe om uitkomst te bereik aan die einde van die dag.
25. *Enige aanbevelings?*
Ja, vir ons vakadviseurs sowel as vir ons as opvoeders is dit 'n eerste keer en beide leer in die proses – so ek sal aanbeveel dat daar 'n meer gereelde grondslag van opleidingsessies gebruik

gemaak word om vir ons op te lei, want aan die einde van die jaar verwag hulle resultate, maar hoe kan daar resultate wees as ons nie opgelei word nie. So hulle kan vir ons meer op 'n gereelde grondslag oplei.

So u is nog nie heeltemal tevrede met die opleidingsproses nie?

Dit was gedoen is, ja, maar daar is nog te min. Te min informasie wat deurkom na die skole toe en ons wil graag meer weet.

BYLAE D

ONDERHOUDE: RESPONDENT D – 2

1. *Do you think that the Education Authorities have done enough to prepare teachers for OBE?*
No.
2. *In what manner did the Education Authorities inform your school about OBE?*
One workshop were held in the year 2000.
A workshop – only once?
Yes – only once, from the Western Cape Education Department
3. *How has the school as an organisation, been prepared to implement OBE?*
Yes, we also attended another workshop, who was held by die National Consortium of the Western Cape Education.
4. *Have you received any OBE training? If YES, when was it presented and by whom?*
It took about five months, we attended once again. This was on Wednesday, workdays from 14:30 to 17:00.
Tell me who presented it.
Mr J Nadier??
From what insitution?
From the Western Cape National Consortium.
Did you receive any training by the Western Cape Department?
No.
Did you attend a workshop?
Yes
5. *Are you of the opinion that your training session prepared you well enough for the successful implementation of OBE in your classroom? If YES/NO Explain.*
Yes, the training helped to prepared me, at least some knowledge about it. Not well, but at least I have some knowledge about what OBE is all about.
You have some knowledge?
Yes.
6. *How would your have preferred training sessions to take place? (e.g. seminars/training sessions/educator development/...)*
Through educator development.
Did they receive any educator development at the school?
No.
7. *How long, do you think, should orientation and training have taken place (in days/weeks) to effectively prepare teachers to implement OBE successfully?*
Maybe twice a week.
Twice a week. For how long. For a whole year, six months?
Whole year.
8. *Do you think that you need further training in OBE?*
Yes, we need further training.

2

9. *If you should receive any further training in OBE which aspects would you prefer should be concentrated on?*

Assessment. This is very difficult when it comes to assessment, in assessing the learners.

Is there any other thing?

No, the main thing was the assessment but also the demonstration of educator. It think it must maybe more subject, or career orientated. Maybe it must be only human and social science teachers.

10. *After receiving training in OBE, did you receive any support to implementing OBE in your class?*
No.

11. *Do you need further support in OBE?*
Yes.

12. ***You have already been busy with OBE for a year?***
Do you think that you have reached the critical outcomes with your instruction and assessment?
Not yet, because of the problem I identified, assessment.

13. *With your instruction were you able to develop certain skills in learners?*
Yes.
Wat kind of skills?
Communications skills, drawing skills especially human and social science, also listening skills and also the ability to research information.

14. *What type of instruction and assessment strategies did you use in your classroom?*
Research, essays, tests, class work, but mostly I emphasize on research.

15. *Are you of opinion that the principles of Curriculum development and those of the NQF are important factors in training sessions?*
Yes.

16. *Have the principles ever been referred to in your training sessions?*
Yes.

17. *In your opinion on a scale 1 to 5 (weak – excellent) what is the level of competency among your colleagues in your learning area?*
1.

18. *Did your school prepare you in any way for OBE?*
Yes, training best, the principle, management.

19. *What skills must be focused on in the training sessions?*
Demonstration skills, they concentrated on, also the communication skills.

20. *What problem areas do you experience in your instruction that need more attention in the training sessions?*

I need more training to do better. In my learning area, map work.

Any other things/skills?

Map work and also communication skills and writing skills.

Any other problem areas. For example, do you have any discipline problems?

Yes, it is worse when it comes to the discipline, especially in the class, the grade I teach. Most of them don't do their work.

Do you have any problems in recording the work?

Yes, there is a problem in recording, because most of time, some of them do and others they dodge, then we just call on the parents. It is a continuous process, they are very passive to work, especially this class.

Do you have any problems in handling a portfolio?

Yes.

Is corporative learning/group work a problem, can you handle that?

Yes, I can handle it but most of the time you find that, if you make them discussing something, a topic, they discuss it. If I find that they are not concentrating, they just look as if they are doing the work, but we find out that they are just talking about other things.

Do you find the big class is a problem?

Yes, the big class of course, in my class there are almost 52.

Is the problem for you to handle only?

Yes, bigger classes – it is a problem, because our school is full.

Do you find that children don't do their homework?

Some of them, but we have to be consistant. Sometimes we, are so sick and tired of this OBE, of this work.

Of OBE?

The learners.

The learners tell you that?

Yes, but some of them are so corporative.

21. *Are you able to work out a learning experience in Social Science?*

Yes.

22. *Do you know how to be a facilitator?*

Yes.

23. To what extent were the following focused on in your training: (none/little/fair/good/very good)

- *principles of OBE* - very good
- *corporative learning* - good
- *learner centered teaching* – very good
- *assessment strategies* - little
- *record keeping* - fair
- *reporting* - good
- *handling of portfolios* - little
- *how were parents involved?* - fair
- *The role of educator support teams* – very good

24. *To what extent would you prefer that must there be focus on in your training?*

(none/little/fair/a lot /very much)

- *Practical examples* – very much
- *demonstrations* – a lot
- *case studies* – a lot
- *group work* – very much
- *lectures* - little
- *name any other....* – instructions by us as educators to facilitate the problem.

So that you as teachers can demonstrate for the other teachers how to do things?

Yes, when it comes to my colleagues, because most of them did'nt attend the workshop, we are only two in social science, of the five teachers in social science, only two attend the OBE.

25. *Are there any recommendations to implement OBE and recommendations about training of OBE?*

The day I attended that work, my first day, I was just blank, but as the time go on I learnt a lot. When I attended first, it was so boring, but as the time goes on I gained a lot, because the emphasis was that 90% of the work must be done by the learners, so that in the near future they can be a responsible citizen. After leaving the school, they must be responsible. Not learning to just passing, then you don't know what you are going to do after passing that standards.

Another problem is the shortage of material, at least to support is to add on the other material. The children have to, and also the problem is that we don't have the resources.

That is a big problem, and OBE must have certain resources too. Do you have enough photo copy machines and paper here at the school?

At least we have, but the problem is that the previous ??? says it is costing a lot. The school must not always make photo copies, but he promised us that at least next year there will be some sort of resources.

What is your opinion of OBE? Do you think that OBE will work in your school?

I don't think. If we still have this number of learners, because we have big classes – I don't think it will work properly.

To handle this, do you need more training?

Yes, we need more training and also we need maybe just to reduce, because what happens we have to attend to each and every group and then we find that there are more than maybe five groups and then the period ends. At that time we attended only to four groups.

BYLAE D

ONDERHOUDE: RESPONDENT D – 3

Vrae:

1. *Dink u dat die onderwysowerhede genoeg gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei?*
Ek dink ons is glad nie voorberei nie. Ons het wel hier en daar 'n kursus gehad, dinge wat ook nie vir my bymekaar aangesluit het nie. Die een werk in hierdie rigting, die ander in daardie rigting. Ons het byvoorbeeld, wanneer was dit, Augustusmaand rond, eers 'n sillabus gekry, wat ons veronderstel is om al van die begin van laas jaar af te volg. Voorbereiding was nie vir my goed genoeg nie.
2. *Op watter wyse het die onderwysowerhede die skool ingelig aangaande UGO?*
Daar was omsendbriewe; daar is heelwat inligtingstukke uitgedeel; daar was kursusse aangebied, ek dink twee ten minste, twee of drie keer wat ons sulke dinge bygewoon het.
3. *Hoe is die skool as organisasie voorberei vir implementering van UGO?*
In die algemeen administratief, dink ek hanteer ons dit heel goed, ons administratiewe departementshoof sê altyd vir ons dit moet so gedoen word. Dit is nou in die breë, nie spesifiek by sosiale wetenskappe nie. My probleem daar is dat soos ek nou die dag ook vir iemand gesê het, ek nie eintlik altyd self verstaan presies wat ek aan die doen is nie, maar daar word darem vir my gesê maak so, maak so.
4. *Het u enige opleiding ontvang vir UGO? Indien JA, wanneer was dit en wie het dit aangebied?*
Ons het 'n kursus of twee gehad, is meestal aangebied deur Mnr Peter Beets, ons vakadviseur en ook die Geskiedenis vakadviseur.
5. *Is u van mening dat u na die opleidingsessies goed genoeg voorberei was om UGO suksesvol in die klaskamer te implementeer? Indien JA/NEE: Verduidelik waarom u so sê.*
Ek dink nee, want dit was te veel op een slag. Dis 'n oggendsessie of 'n dagsessie en dan is daar kloppe verskillende aspekte van dinge wat vir 'n mens heel vreemd is, so een na die ander behandel. Jy het op die ou end amper nie bygebly met wat aangaan nie.
6. *Op watter wyse sou u verkies het dat u opleiding moes geskied (byvoorbeeld seminare/opleidingskursusse/opvoederontwikkeling programme... U kan nog ander noem, wat sou u verkies het hoe die opleiding moet geskied.)*
Dit sou oor 'n baie langer tydperk met meer miskien korter sessies moes wees dat 'n mens een aspek op 'n slag kon afhandel en bemeester.
7. *Hoe lank, dink u, moet oriëntering en opleiding duur (in dae/weke) om opvoeders effektief voor te berei om UGO suksesvol te implementeer?*
Kyk vir ons ou mense is dit 'n heeltemal 'n nuwe begrip, so dis eintlik 'n hele heropleiding. As jy nou dink jy het 'n jaarkursus nodig om as onderwyser opgelei te word, dan sal dit sommer lank moes wees, weke.
8. *Dink u dat u 'n behoefte het aan verdere opleiding in UGO?*
Ek het definitief so 'n behoefte as ek dit moet implimenteer.
9. *As u nou weer opleiding vir UGO moet ontvang, watter aspekte sou u verkies moet aandag geniet?*

Dit 'n moeilike een. Ek dink op die oomblik net aan een of twee aspekte op 'n slag. Ek sou eintlik...

Wat ek ervaar het by skole, hulle praat van assessering.

Assessering is een van die dinge, ja, maar net so ook koöperatiewe leer. Al daardie aspekte is vir my onbekend, so ek sou moeilik kon sê wat....

So u sê eintlik dat u eintlik in alle aspekte heropgelei word.

Eintlik ja.

10. *Na die opleidingssessies, het u enige ondersteuning of bystand gekry om UGO in 'n klas te implementeer?*
Nee.
11. *Het u verdere ondersteuning in UGO nodig?*
Definitief.
12. *U is al 'n jaar besig met UGO in graad 8:*
Dink u dat u met u onderrig en assessering die kritieke uitkomst bereik het?
Met die onderrig miskien nog, hoewel as 'n mens nou die uitkomst begin assesseer, dan kom jy agter dat die kinders eintlik tot baie minder in staat is as wat 'n mens graag sou wou hê.
13. *Kon u met u onderrig by leerders vaardighede ontwikkel?*
Ek sou sê daar was wel 'n mate van vaardighedsontwikkel, veral die vorige waarmee ek meer bekend mee is, soos grafiese voorstellings en die soort van goed van nou maar ook dieselfde is as die ou vaardighede wat in die vorige Aardrykskunde sillabus gedoen is.
14. *Van watter onderrig- en assesseringstrategieë maak u gebruik in die klaskamer?*
Wat onderrig betref is ek nog maar baie geneig om self te wil praat wat seker nou verkeerd is. Ek het al probeer om vir hulle in groepe sekere vrae te gee en dan het hulle dit nou bespreek en so. Hoe goed dit werk wissel geweldig van klas tot klas. Jou beter klasse werk dit, jou swakker klasse werk dit glad nie. Dit is net chaos en op die ou end vind 'n mens dat jy maar op die ou end maar terugkom en jy sê: reg, dit wat julle nou alles neergeskryf het, nou gaan maak ek maar vir julle 'n opsomming raavan en dit is seker maar verkeerd, want dit is al manier op die ou end om enigiets uit te kry.
15. *Sou u sê dat die beginsels van kurrikulumontwikkeling en dié van die NKR belangrike aspekte van 'n opleidingssessie is?*
Kurrikulumontwikkeling definitief belangrik. Die NQF/NKR het hulle vir ons by een van die opleidingssessies gewys hoe dit werk en ek het agterkom dat by party van die ander leerareas die mense nie daarvan weet nie, waar daar nou amper 'n aparte, ons sou trouens vanmiddag van en van ons onderwyseresse 'n aparte sessie daarvoor gehad het, maar wat sosiale wetenskappe betref, het hulle vir ons goed genoeg gewys hoe dit werk.
16. *Is daar in u opleidingssessies enigsins hierna verwys? U het vraag 16 nou eintlik vir my beantwoord. So ons gaan onmiddellik oor na Vraag 17.*
17. *Wat, dink u, op 'n skaal van 1 tot 5 (Swak – Uitstekend) is die gereedheidsvlak van u kollegas in u leerarea ten opsigte van UGO? Dis 'n bietjie moeilik, maar net so 'n beraamde idee.*
Ek sou sê nader aan 2 as 3.
18. *Wat doen u skool om u voor te berei vir UGO?*
As daar soms van ons kursusse bywoon oor aspekte van UGO soos die voorbeelde wat ek nou genoem het, dan kom hulle terug en hulle gee nou weer vir ons 'n vergaderinkie of 'n sessie daarvoor.
19. *Op watter vaardighede moet daar in u opleiding gefokus word as u nou weer gaan vir opleiding gaan by die WKOD, enige ander persoon, waarop moet daar gefokus word vir vaardighede?*

Die hantering van dinge soos groepwerk, maar ook die algemeen die aanbieding of die fasilitering wat vir my as ou mens eintlik onbekende aspekte is, en veral hoe om dit in die praktyk, 'n klas vol kinders wat nie altyd ewe soet is nie. Ek meen in teorie kan 'n mens maklik sê jy maak so en so, maar gaan maak nou so in 'n klas met 35 stout kinders, dan werk dit ook maar nie. Die ander vaardigheid is maar assessering, bly maar 'n kopseer. Assessering lyk vir my na 'n verskriklik langdradige en omslagtige proses – as ek net dit kan sê hierso – as ek kyk hoeveel ure der ure ons vanjaar spandeer het net aan Graad 8 se assessering, dan wil ek nie sien hoe dit gaan lyk as ons Graad 8 en 9 volgende jaar en daarna miskien selfs nog verdere grade almal op dié manier moet hanteer nie – dan gaan daar nie genoeg tyd in die jaar wees nie.

Dis 'n baie belangrike opmerking, want dis die ervaring wat onderwysers het en dit gaan aansluit by die volgende vrae.

Kan ek net miskien nog terugkom daarop. Kyk op laerskool, veral waar jy klasonderrig het, is een man betrokke by net een graad se assessering. Dit sou nog hanteerbaar wees, maar ons stuur nou na 'n situasie toe waar ons by twee en die jaar daarna by drie grade, want hoërskoolonderwysers gee gewoonlik van graad 8 tot 12 klas, m.a.w. jy gaan vyf maal soveel werk hê. Daar gaan net nie genoeg tyd wees nie.

Dan sluit dit nou aan by vraag 20 – dit wat u nou genoem het.

20. *Watter probleemareas ervaar u in u onderrig waaraan in opleiding aandag gegee moet word?*

Assessering is 'n groot probleem, is daar nog ander?

Jy kan die ding benader soos jy hom op laerskool benader het nie, want die hoërskoolopset is heel anders met vakonderrig oor 5 grade. Dit is 'n probleem wat ek nie kan sien, maar hier gaan dit nou eintlik oor probleemareas in onderrig. Dit is maar die nuwe metodes van onderrig wat vir my 'n probleem is – ek meen ek is maar gewoon aan hier staan ek en verduidelik dit werk so en om dit nou andersom te swaai, om fasiliteerder te wees as onderwyser – dit is 'n heeltemale ommeswaai, dat die leerlinge nou die ding moet uitdink en dan moet jy hom agterna vir hulle saamvat. Dit is eintlik heeltemal andersom as wat ons al die jare gewerk het.

21. *Kan u 'n leerervaringles in die Sosiale Wetenskappe uitwerk volgens die nuwe Uitkomsgebaseerde benadering?*

Wel, ek moes dit al doen, maar ek was ook nie baie tevrede daarmee nie. Ek sal nie regtig sê ek kan nie.

22. *Weet u hoe om as fasiliteerder op te tree? Ek dink u het die vraag al beantwoord.*

In 'n sin ja – ek weet nie hoe nie of sal ek so sê, teoreties weet ek wat 'n fasiliteerder doen, maar om 'n fasiliteerder in 'n klas vol opgewonde graad 8-kindertjies is wees, is 'n ander storie as die teorie van 'n fasiliteerder te wees by 'n vergadering van groot mense byvoorbeeld.

23. *Tot watter mate was in u opleiding gefokus op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Baie goed)*

- beginsels van UGO - redelik tot goed
- koöperatiewe leer – (geen antwoord)
- leerdergesentreerde onderwys - redelik
- assesseringstrategieë – redelik tot goed
- verslaghouding – te min
- verslagdoening – daar is maar min, soos ek sê, ons is gesê, maak so, so doen ons dit, maar dit is asof 'n mens nie self mooi verstaan wat jy moet doen nie.
- hantering van portefeulje – almal praat van portefeuljes, ek weet nou nog nie eens wat dit is nie.
- hoe om ouers by die leerproses te betrek – in ons opleiding is daar nie veel gesê nie.
- die rol van opvoederondersteuningspanne – daar is na verwys, maar ek sou sê min.

24. *Tot watter mate sou u verkies het dat daar in u opleiding gefokus word op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Besonder baie)*

- praktiese voorbeelde – baie nodig
- demonstrasies – ook redelik tot baie
- gevallestudies – ook nodig
- groepwerk – besonder baie nodig om ons te leer om dit te doen

- *lesingmetode* – ek dink nie in die opleiding hoef daarop gefokus te word nie, maar dit is ons almal mee bekend
- *is daar ander sake byvoorbeeld wat u sou verkies het.....*
ek sou meer praktiese en minder teoretiese ding wil hê, teoreties kan 'n mens mooi verstaan dit moet so en so werk, maar in die praktyk, ek weet nie....

25. *Enige aanbevelings?*

Die ideaal sou seker wees as 'n mens spesifieke onderwysers heeltemal kan onttrek, maar om nou te kom met so iets soos bv. alle graad 8 onderwysers moet nou vir so lank op 'n kursus gaan; dit werk nie want in 'n hoërskool gee alle graad 8 onderwysers ook al die ander grade, met ander woorde jy sê alle graad 8 onderwysers in hierdie skool, dan sê jy eintlik alle onderwysers en dis nie prakties moontlik om alle almal te onttrek nie.

Is daar enige ander dinge wat u dink, wat u pla of wat u wil aanbeveel, wat u nog wil doen t.o.v UGO?

Ons het vanjaar probeer om sonder handboeke om ons eie dinge uit te werk. Dit is ook maar goed ons het nie handboeke gekoop nie, want die handboeke wat tans op die mark is, hou in elk geval geen verband met die sillabus wat nou uiteindelik te voorskyn gekom het nie. As die sillabus nou uitgekom het so 2/3 jaar voordat die UGO geïmplimenteer is, maar die feit is, hy het uitgekom 'n jaar en 'n half nadat ons daarmee begin het. So die handboekskrywers het heeltemal in die duister getas. Ons moet nou besluit oor handboeke vir volgende jaar. Ons het hulle almal deurgekyk, maar daar is, wat inhoud betref, dek hulle nie die sillabus nie, nie 'n enkele handboek wat op die mark is nie.

Dis 'n groot probleem...

En om nou weer te gaan probeer om jou eie bronmateriaal, jou eie assessering – kyk daai handboeke gee vir jou al daardie goed, maar ongelukkig, hulle is goed as voorbeelde, maar as dit kom by werklike sillabusinhoud, dis die onderwerp, dan het jy niks oor daardie onderwerp daarin nie en dit help nie om sulke goed te koop nie.

Dis waar.

ONDERHOUDE: RESPONDENT D – 4

Vrae:

1. *Dink u dat die onderwysowerhede genoeg gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei?*
Nee, ek glo nie die onderwysowerhede het genoeg gedoen om opvoeders daarvoor voor te berei nie.
2. *Op watter wyse het die onderwysowerhede die skool ingelig aangaande UGO?*
Dit was hoofsaaklik gewees deur korrespondensie wat hulle vir ons ingelig het aangaande dit en dan die hoofde wat uit vergadering gekom het en dan vir ons weer kom inlig het daarvoor.
3. *Hoe is die skool as organisasie voorberei vir implementering van UGO?*
By ons skool wat die implementering baie swak gewees; ons het kennis geneem van die veranderinge, so ek sê deur die hoof, wat gekom het om te sê ons moet volgende jaar, moet dit geïmplementeer word en daarna het ons seker 'n tweeuurlange werksessie gehad met 'n laerskoolonderwyser wat gekom het om vir 'n uit die laerskool oogpunt uit kom verduidelik uit in verband daarmee.
4. *Het u enige opleiding ontvang vir UGO? Indien JA, wanneer was dit en wie het dit aangebied?*
Soos ek sê, die laerskoolonderwys, mnr Nieuwoudt Keet het gekom vir die onderwysers uit die laerskooloogpunt uit, sodat ons by die hoërskool wanneer ons die leerlinge ontvang, dat ons net kan voortbou op die werk wat hulle reeds aangebied het en daar was daar vergaderings gehou met die hoofde en senior personeel en die onderwysers betrokke by UGO van die Primêre Skool Pniel en die Primêre Skool PC Petersen.
5. *Is u van mening dat u na die opleidingsessies goed genoeg voorberei was om UGO suksesvol in die klaskamer te implementeer? Indien JA/NEE: Verduidelik waarom u so sê.*
As ek praat uit ons oogpunt uit, dan sal ek sê Nee; ons was nie goed genoeg voorberei vir UGO in die klas te implementeer nie. Dit rede waarom ek so sê is, daar was net nie genoeg geleentheid vir ons om die hele konsep daarvan baas te raak nie.
6. *Op watter wyse sou u verkies het dat u opleiding moes geskied (byvoorbeeld seminare/opleidingskursusse/opvoederontwikkeling programme...)*
Vanuit die departement se oogpunt uit, ek weet daar is nog die loodsskole waar dit plaasgevind het, maar uit die departement se oogpunt uit moes hulle eintlik 'n bietjie meer gespesialiseer het in elkeen van die verskillende leer-areas en op daardie manier werksinkels aangebied het met temas en dan vir die onderwyser deur die proses gevat het om dit aan te bied, want ons almal is nie geskool in dit wat die departement byvoorbeeld belang hoe dit moet plaasvind nie.
7. *Hoe lank, dink u, moet oriëntering en opleiding duur (in dae/weke) om opvoeders effektief voor te berei om UGO suksesvol te implementeer?*
Ek sou graag verkies het dat dit op so 'n mate sou plaasvind, as dit in terme is van dae, dat daar konstante evaluering moet plaasvind deurdat die vordering van die onderwyser gevolg moet word, sodat ons bv. kom ons sê ons gaan natuurrampe as 'n voorbeeld doen en in die leerarea gaan nou daarna kyk. Daar moet 'n werksinkel wees sodat ons as onderwysers elke keer kan terugkom en sê ons is nou op hierdie stadium en nie op 'n daaglikse nie maar, op sekere dae sodat ons deur die hele proses geneem kan word tot by assessering teen die einde.

8. *Dink u dat u 'n behoefte het aan verdere opleiding in UGO?*
Ja – definitief.
9. *As u nou weer opleiding vir UGO moet ontvang, watter aspekte sou u verkies moet aandag geniet?*
Ek sou graag wou hê daar moet meer gekonsentreer word op 'n bepaalde manier van lesaanbieding, alhoewel elke onderwyser uit sy eie ervaringsveld werk en sy eie kennis gebruik, dat daar meer aandag daaraan gegee sal word en dan 'n meer verfynde manier van assessering en van evaluering. Ek dink dis die punte wat die meeste aandag geniet.
10. *Na die opleidingsessies, het u enige ondersteuning of bystand gekry om UGO in 'n klas te implementeer?*
Nee, behalwe natuurlik die stukke wat uitgedeel was, waaruit 'n mens verder kon werk.
11. *Het u verdere ondersteuning in UGO nodig?*
Ja – ek dink ek het verdere ondersteuning nodig.
12. *U is al 'n jaar besig met UGO in graad 8:*
Dink u dat u met u onderrig en assessering die kritieke uitkomst bereik het?
Nee, ek glo nie ek het al die kritieke uitkomst bereik wat ek graag sou wou bereik het nie.
13. *Kon u met u onderrig by leerders vaardighede ontwikkel?*
Ja – ek kon met die studies wat ons gedoen het.
14. *Van watter onderrig- en assesseringstrategieë maak u gebruik in die klaskamer?*
Ek maak gebruik van inhoud aan die begin van my leer-area sodat die kinders kan blootstelling kry aan die onderwerp wat ek graag hê hulle moet bestudeer en daarna gaan ek oor na waar die kinders toegelaat word om op hulle eie inligting in te win. In ons geval is dit 'n probleem, want ons het, al die kinders het nie effektiewe toegang tot 'n biblioteek nie – so dit het vir ons 'n probleem geskep. Ons maak baie gebruik van die vraagmetode en dan maak ons gebruik van selfstudie, baie en in die assessering het ons hoofsaaklik daarop gewerk dat die leerlinge self hulle werk moet evalueer – sodat hulle kan sien of hulle dit wat ons aan die begin daargestel het, wat bereik moet word, of hulle daardie doelwitte bereik het.
Is daar tipes assessering wat julle spesifiek gebruik, maak die skool of jyself nog gebruik van toetse?
Ek self het baie min vanjaar by die Graad 8's van toetse gebruik gemaak. Ek het hoofsaaklik gebruik projekwerk, ek het baie daarvan gebruik gemaak, want 'n mens wil baie graag die kinders selfstandig maak sodat hulle bietjie die breër wêreld daarbuite kan sien. Toetse vir my is baie selfgesentreerd en die kinders se omstandighede is nie altyd goed nie – so jy kan nie altyd 'n kind ook met projekte ook, jy kan nie altyd die kind net peil op toetse nie. So ek het baie minder daarvan gedoen.
Ander assesserings (toetse, projekwerk, joernale – het julle van joernale gebruik gemaak)?
Nee – ons het nie baie van joernale gebruik gemaak nie. Ons het bv. wat assessering betref, baie gewerk uit boeke ook wat ons gekry het en hoofsaaklik omdat ons nie so 'n lekker agtergrond gehad het van dit wat eintlik verlang word nie. Meeste van die onderwysers het gewerk uit die ervaring van die vorige, kom ons sê die ou sillabus, bv uit die ou Standard 6 boeke het ons gewerk, en daar rondom het ons ons temas opgestel.
Doen julle mondeling ook?
Ja, ek het mondeling ook in die klas gebruik, ons het rolspel ook in die klas gebruik as 'n metode, maar in daardie geval assesser ek as onderwyser eerder die kind self en ek het baie meer gekonsentreer dat hulle self na hulle eie werk moet kyk.
Die kwessie van groepwerk, word dit gebruik as 'n metode?
Ja, groepwerk word definitief as 'n metode gebruik – ook die projekwerk is aangebied as individueel sowel as groepswerk.
15. *Sou u sê dat die beginsels van kurrikulumontwikkeling en dié van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) belangrike aspekte van 'n opleidingsessie is?*

Ja, dit is 'n baie belangrike aspek daarvan.

16. Is daar in u opleidingssessies enigsins hierna verwys?
Ja – daar is baie goed eintlik daarna verwys sodat ons kon gesien het hoe die hele proses ineenskakel.
17. *Wat, dink u, op 'n skaal van 1 tot 5 (Swak – Uitstekend) is die gereedheidsvlak van u kollegas in u leerarea ten opsigte van UGO?*
Ek sal sê: 3
18. *Wat doen u skool om u voor te berei vir UGO?*
Jammer om te sê, maar ongelukkig was daar geen gewees nie.
19. *Op watter vaardighede moet daar in u opleiding gefokus word?*
Assessering en evaluering.
Het u miskien probleme met kommunikasievaardighede?
Ek dink daar moet definitief meer aandag gefokus word op kommunikasievaardighede, veral met 'n groot klas en op spandeer of die effektiewe gebruik van tyd in die klassituasie.
Sukkel u nie om die leerlinge navorsingsvaardighede te leer nie.
Ek self doen navorsing, so ek kon wat ek vanjaar gedoen het, kon ek gebruik binne die klas, maar soos ek wel sê, die moeilikste vir my was die feit dat ons kinders het nie toegang gehad tot biblioteke nie; ons eie skoolbiblioteek is nie voldoende nie en ons unieke situasie is die feit dat ons kinders moet van vervoer gebruik maak en die enigste goeie biblioteek is in Stellenbosch.
Die kwessie van kritiese en kreatiewe denke wat spesifiek vaardighede is – is dit moeilik om vir kinders te leer? Moet daarop gekonsentreer word om onderwysers bewus te maak van daardie tipe vaardighede?
Ja, ons moet bewus gemaak word daarvan omdat ons met verskillende soort kinders werk en dit is vir ons baiekeer in 'n groot klas, die moeilikste wat ek vind is watter benadering is die effektiefste vir daardie kind en 'n mens moet 'n benadering kies wat eintlik die groep tot voordeel kan strek.
20. *Watter probleemareas ervaar u in u onderrig waaraan in opleiding aandag gegee moet word?*
Gedrag van die kinders is iets waaraan ons regtig mee gehelp moet word, gedrag en gepaardgaande daarmee is dissipline en dan die kwessie van kinders wat vinniger vorder as ander – hoe daardie kinders effektief besig gehou kan word – alhoewel ons eintlik strukture moet skep sodat die vinniger leerders die stadiger leerders ook kan help in die klaskamer. Ek dink gedrag en dissipline, ja, tydsbesteding.
Die kwessie van die kurrikuleringsaspek - ondervind u probleme dat kinders nie die werk verstaan of die wyse waarop u werk in die klas, dat hulle nie die werk verstaan nie. Is daar probleme daarmee ook?
Ek dink in 'n groot mate, ja daar is baie probleme daarmee maar elke skool is uniek in sy eie opsig en jy wil nie graag vinger wys nie, maar die tipe leerling wat baiekeer by jou skool aankom, ondervind jy dis 'n leerling wat nog leesprobleme het, baie beslis, spraakprobleme, begripsprobleme het hy en jy kry soms die idee dat die grondlegging by die skool waarvandaan hy kom, was nie effektief genoeg gedoen nie en dat dit bydraende faktore is wat eindelijk die probleem in jou klas vergroot. Jy kry leerlinge wat een skool af kom waar jy kan sien dat daar goeie grondslag gelê was, met daardie leerlinge kan jy net vinnig vorentoe gaan en dieselfde klas sit daar leerlinge van 'n ander skool af wat net, lyk my hy is net deur die proses geneem, een/twee tafel vir die jaar – so wanneer jy met jou die werk begin dan moet jy daardie kind van die grondslag, jy moet hom van onder af vat.
21. *Kan u 'n leerervaringles in die Sosiale Wetenskappe uitwerk soos wat verwag word in die Uitkomsgebaseerde Onderwys?*
Met die handleiding wat vir my gegee word, ja. Ons kan so 'n les uitwerk.
22. *Weet u hoe om as fasiliteerder op te tree?*
Ja – ek kan.

23. *Tot watter mate was in u opleiding gefokus op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Baie goed)*
- beginsels van UGO - redelik
 - koöperatiewe leer - redelik
 - leerdergesentreerde onderwys - goed
 - assesseringstrategieë - redelik
 - verslaghouding - redelik
 - verslagdoening - redelik
 - hantering van portefeulje - min
 - hoe om ouers by die leerproses te betrek - geensins
 - die rol van opvoederondersteuningspanne – hulle het verwys daarna in die opleiding.
24. *Tot watter mate sou u verkies het dat daar in u opleiding gefokus word op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Besonder baie)*
- praktiese voorbeelde - baie
 - demonstrasies - baie
 - gevallestudies - baie
 - groepwerk – redelik tot goed
 - lesingmetode - redelik
 - noem enige ander.... - tydsbesteding, hoe ons dit moet aanwend - op sekere areas moet jy minder tyd bestee, op sekere areas kan jy meer tyd bestee.
25. *Enige aanbevelings?*
- Ek sou baie graag wou gehad het, as dit moontlik was vir die departement, om werkspanne of clusters bymekaar te kry, maar nie so groot soos wat ons was nie, want selfs daar kan jy agterkom dat die onderwysers raak somtyds verlore, so die groepe waarmee ons gewerk het, moes kleiner gewees het. Die persone/fasiliteerders moet ook slegs werk met hulle leerareas. Ons het bv gesit by Lückhoff-hulle in 'n sessie waar die persoon gepraat het uit 'n Engelse oogpunt. Nou, ek moet net aanknopingspunte daar vind, want dit moeilik vir haar om dit op daardie manier oor te dra – so as ons in ons leerarea spesifiek kon gewerk het en dan die ouens meer gepraat het uit hulle ervaringsveld en ons kon baie beter aanklank gevind het daarby. Dit is vir my een van die belangrikstes.

BYLAE D

ONDERHOUDE: RESPONDENT D – 5

1. *Do you think that the Education Authorities have done enough to prepare teachers for OBE?*
Yes, they have done enough, but it is so difficult to understand this OBE programme. I think the education have done enough, yes.
2. *In what manner did the Education Authorities inform your school about OBE?*
They informed us in writing and with the follow-up of certain people, senior members in education to come and explain.
3. *How has the school as an organisation, been prepared to implement OBE?*
Yes, we had an internal workshop, organised by Mr Peters, who is also doing OBE.
4. *Have you received any OBE training? If YES, when was it presented and by whom?*
Yes, it was presented by Mr Smuts, a subject adviser and also Mr Beetch. I can remember that quite well.
5. *Are you of the opinion that your training session prepared you well enough for the successful implementation of OBE in your classroom? If YES/NO Explain.*
No, because some of the questions officially were asked, they could't answer and they had to go back and find out. So it was't well presented.
6. *How would your have preferred training sessions to take place? (e.g. seminars/training sessions/educator development/...)*
Seminars.
Any other way to train teachers what you think will work?
You know, this OBE needs to be practical. Need to do it in a practical manner not to go and do it as it is know, we to there, sit there and listen to that man talking, ask questions and go out. If we could, for instance, let me give an example: internal marks, is it something that we are told here in the workshop, but we could not understand it there, but when it came to school here, we asked this gentleman, Mr Peters, to show us how to enter marks. Then we understood. I think we need seminars, even if it is twice a quarter.
7. *How long, do you think, should orientation and training have taken place (in days/weeks) to effectively prepare teachers to implement OBE successfully?*
I would says in weeks.
Do you have a count of how many weeks or days or number of weeks/days?
Maybe, two times a quarter.
8. *Do you think that you need further training in OBE?*
Yes
If you go to a training course, if you should receive any further training in OBE, which aspects would you prefer should be concentrate on?
Implementation of OBE into our kids, because in human and social sciences we find that we concentrate more on History, not on Geography. Little of Geography but more on History marks that they should be balanced.
Yes, there must be a balance. Is there any thing, if you go to a training workshop, that you think must be concentrated on such as discipline, or such topics like assessment – is there anything

specific you want so that you can be able to implement OBE in your classes. Something that the advisers, the training people must learn you.

Yes, I think they should concentrate on assessment, because sometimes we miss our interpretation to assess, we don't know how assess this kids according to OBE.

Is there any other thing that you want if you go to a course now, because you have difference in your classes to it – is there any other aspects of OBE that your want to be learnt.

Nothing?

No.

9. If you should receive any further training in OBE which aspects would you prefer should be concentrated on?
(Already answered)

10. *After receiving training in OBE, did you receive any support to implementing OBE in your class?*
No – not at our school.

11. *Do you need further support in OBE?*
Yes.

12. *You have already been busy with OBE for a year?*
Do you think that you have reached the critical outcomes with your instruction and assessment?
No. I don't think I've been faithful to this.

13. *With your instruction were you able to develop certain skills in learners?*
Yes, grouping of kids. At least I have developed the working together - the group work.
Is there any other skills...?
Also kids get disciplined by working together.
Do you have any other skills that you concentrate on – like communication skills, research skills, critical skills, creative skills...?
Yes, I would say communication skills and also research - we give them assignments, like for instance today's paper that I wrote about for example New York – we give them assignments like those where they have to go out and find some cutouts about weather, what they saw in the paper. There language skills, what we have just said, communication skills and research skills to develop.

14. *What type of instruction and assessment strategies did you use in your classroom, for example did you use only class tests – you named for me know, you used project work, tests, examinations and classwork. Is there any other assessment, instruction, strategy issues except that?*
Yes, maybe answer in class. You give them a task, they choose who is going to be the spokesperson, somebody to talk on their behalf. You write this on the board and then of cause you have your own views as the educator so as to correct the incorrect answer.
Is there any other kind of strategies you use?
That they write on one paper, the group write on one page to say this is group A B C D E F. So they write names at the back or you know who is in Group A, Group B, etc. but they answer on one page. Maybe there are eight and they write there input on one page.
Are you familiar with journals – to keep journals in the class?
No.

15. *Are you of opinion that the principles of Curriculum development and those of the NQF are important factors in training sessions?*
Yes – they are important.

16. *Have the principles ever been referred to in your training sessions?*
I can't remember.....

17. *In your opinion on a scale 1 to 5 (weak – excellent) what is the level of competency among your colleagues in your learning area?*

Can you explain that please.

You must say if your colleagues in your learning area, Geography or History, how competent are they to give instruction to children in OBE and then you must also give me.

I would say 3.

18. *Did your school prepare you in any way for OBE?*
Yes.
19. *What skills must be focused on in the training sessions? If you go to a training session, what do you think, what is your opinion, what must the instructor teach you in that class? What skills?*
How to practice OBE in my class. We were told we cannot fail a student, if they fail, the learner must have tangible reasons, so which means from the opening, I must make a full ??? to each and every learner in the class, but it is so difficult because there are 50 to 60 learners. I think we should consider it, how to deal to groom our kids according to the OBE system.
And also, do you think that you need more research skills?
Yes
And communication skills, like research skills, assess people. Is that necessary?
Yes, that is very necessary.
And do you need that, must be trained in that.
Trained in that, yes.
Is there any other skills that you want to be trained in?
Assessment, how to assess learners in OBE.
20. *What problem areas do you experience in your instruction that need more attention in the training sessions? Do you have any difficult problems with discipline?*
No
Other problem areas? When you presenting - problem with groupwork.
Yes, we find that some of kids don't work, they don't put..., there is nothing coming out from, not all of them work, maybe there are 8 in a group, only 3 that are doing their work, the other 5 are just watching. This is a problem that we encounter.
Is there any other problems that you encounter in your class with the children. You have told me that you have problems in, a difficult area is assessment, to assess properly, because there are too many people. Do you have problems with curriculum development in the class?
Yes, one of the problems is that we find that we just given cuts??? to our kids. We find that this is different to what we have being doing in class and its so difficult for a grade 8 learner – no wonder the learners did very bad. Some of the questions is for Grade 10, not for grade 8 and the questions has no sequence....
Did you have difficulty with big classes – the numbers in your class?
Yes, there are 50 in one class, 59 – too much. There is no class list than 40. 50, 60.
Do you have problems to get children to the library?
They go to the libraries on their own.
Do they do their homework?
Yes, I give them homework and they do it.
21. *Are you able to work out a learning experience in Social Science – can you work it out on paper.*
Yes – I can. There was 'n difficulty, History and Geography. I'am doing Geography, but this year is our first year and we had a problem with our time table. I had to do History as well, although I don't do History, there was 'n little bit of a problem. We will sort that out next year.
22. *Do you know how to be a facilitator?*
I can't be a facilitator.
23. *To what extent were the following focused on in your training: (none/little/fair/good/very good)*
 - principles of OBE - good
 - corporative learning - good
 - learner centered teaching - fair

- *assessment strategies* - fair
- *record keeping* – they told us, but they did not show us.
- *reporting* – we did it at school here, but not at the training session.
- *handling of portfolios* – no, they did'nt show us
- *how were parents involved?* - none
- *The role of educator support teams; that is a certain group of teachers who assist pupils who do not do very well in the class and those teachers will assist the pupils. Do you have any knowledge of that. Those are the teams chosen from the staff and those teams must assist pupils that did'nt do good in class tests or assessment – that kind of thing. And then, they help those kids through the year and at the end of the year, if you need a report, they can also assist you in reporting (how did the children do).*
No – we do that on our own.

24. *To what extent would you prefer that must there be focus on in your training?
(none/little/fair/a lot /very much)*

- *Practical examples* – Yes- very much
- *demonstrations/how to do a lesson/how to prepare* – a lot
- *case studies to show you as a teacher at that school it works/at that school it doesn't work* – al lot
- *group work* – very much
- *lectures* – very much
- *name any other.... that the instructor must focus on* - can you give me an example.
For example, you say, people must teach us work in a group and teach then there must a leader and he must report back or your want role play in your sessions – that teachers can do role play and to show the other teachers how things have to be done. Or those that they name here, demonstrations, to demonstrate how to prepare a lesson, to give you certain examples of a lesson...

25. *Are there any recommendations?/How you must be trained.*

First of all – I became negative of this OBE, because I found out that most of our kids will end up knowing nothing – if you cannot fail the student. There are some of our teachers are afraid that to fail a kid, they have to go for a hearing maybe or you have to go to the department to explain why you failed to kid. So I am sure some of us shall just transfer kids to a next grade, you know, which is unfair. I wish that we could be trained a lot on this OBE, so that we enjoy OBE as we enjoyed teaching in the old system, because if this thing is not in our mind, we shall not deliver that well in the class.

BYLAE D

ONDERHOUE: RESPONDENT D – 6

Vrae:

1. *Dink u dat die onderwysowerhede genoeg gedoen het om opvoeders vir UGO voor te berei?*
Nee, ongelukkig nie, nee ek dink nie so nie, ek is nie doodseker of UGO se praktiese uitvoering ook heeltemal deurgetrap is voordat dit na ons toe deurgebring is nie, maar ek dink ongelukkig nie so nie.
2. *Op watter wyse het die onderwysowerhede die skool ingelig aangaande UGO?*
Ons het enkele dokumentasie gekry, party van die goed was redelik dik en ons het nie altyd moeite gedoen om dit deur te werk nie, maar ons het via die vakadviseurs vergaderings gehou binne leerarea verband en by die vergadering twee drie van hulle is ons ingelig aangaande UGO.
3. *Hoe is die skool as organisasie voorberei vir implementering van UGO?*
Ek dink op die ou end, verwagtinge is gestel dat veranderinge gaan plaasvind, moet plaasvind. As organisasie voorberei, ek kan nie regtig sê dat ons definitiewe veranderinge aangebring het of definitiewe voorbereidings getref het vir die implementering hiervan anders as dat ons geskuif het van die ou vakke na leerareas toe nie. Dit was omtrent dit gewees.
4. *Het u enige opleiding ontvang vir UGO? Indien JA, wanneer was dit en wie het dit aangebied?*
Ons het twee kort sessies bygewoon, as ek sê kort sessie - die een was 'n dagsessie gewees, die ander was 'n halfdag gewees, beide in die Paarl gewees en dit was aangebied deur van ons vakadviseurs.
5. *Is u van mening dat u na die opleidingssessies goed genoeg voorberei was om UGO suksesvol in die klaskamer te implementeer? Indien JA/NEE: Verduidelik waarom u so sê.*
Ek dink nie heeltemal so nie, nee ek het die gevoel gekry die persone wat vir ons die opleiding aangebied het, het baiekeer met teorieë gesit wat hulle aan ons oorgedra het, waarmee hulle self nie heeltemal vertrouwd was in die praktyk nie en waarin nie altyd heeltemal geglo het nie. Die aanvanklike opleidingssessies het ons redelik negatief ervaar, omdat daar baie klem gelê was op dit wat ons verkeerd doen en om vir ons te sê: 'luister julle is op die verkeerde pad' en daar is baie negatiewe opmerkings gemaak wat jou nou in 'n verdedigende houding laat ingaan het en dan het jy nie met 'n oop gemoed geluister na wat hierdie ouens vir jou kom aanbied nie. Van die latere sessies het dit heelwat beter mee gegaan. Ek dink op die ou end, dis 'n grootskaalse verandering aan die een kant wat moet plaasvind en 'n ou moet dit nie geleidelik doen sodat jy seker elemente behou van wat jy wil uitskakel nie, maar aan die ander kant as jy so 'n grootskaalse verandering wil aanbring, dan moet jy reg wees daarvoor.
Kan u vir my net op dieselfde vraag antwoord: Wie het dit aangebied, nie die naam van die ouens nie, maar was dit WKOD of.....
Ja, ons het van ons eerste sessies wat deur die WKOD aangebied is, was aangebied deur vakadviseurs gewees in die Paarl. Toe het ons 'n persoon gekry van 'n privaatmaatskappy, ek probeer nou vinnig op die naam kom, Dr Swart van een of ander Foundation - ons het hom baie negatief ervaar. Ek dink die skool het hom self georganiseer en gekry om met ons te kom gesels. Laat ek liever sê, ek praat namens myself, ek het hom negatief ervaar omdat veral hy baie klem gelê

het op wat ons verkeerd doen en dat ons op die verkeerde pad is. Ek het nou vergeet, ons het nog 'n sessie gehad hierso by Lückhoff ook mos die dag – 'n middagsessie, waar dit vir my heelwat beter gegaan het. Dit was ook deur WKOD aangebied, daar het ons begin kyk na praktiese goed en ek nogal die dag daar gevoel, hier stap ons weg met iets wat vir ons bruikbaar is.

6. *Op watter wyse sou u verkies het dat u opleiding moes geskied (byvoorbeeld seminare/opleidingskursusse/opvoederontwikkeling programme...)*

Ek dink 'n praktiese sessie waar ons sien hoe lyk dit in die praktyk, so nogal lekker gewees het. Daar word baie keer en ek gaan nou namens myself praat, die ander ouens gaan nie altyd saamstem nie, daar word baie keer voor ons onderwysers se koppe gegooi van baie vakansies wat ons het en so, maar ek sou nogal van my vakansietyd beskikbaar gestel het en gesê het, 'luister, kom ons vat een van hierdie vakansies en ons wees reg vir wat kom. Ons hoef nie eers die skool 'n week vroeër te sluit het nie, maar ons sê vir onderwysers 'luister in die Junie of Desember vakansie gaan ons 'n week gebruik vir opleiding. Beplan jou dinge nou so' en dan so dit nogal lekker gewees het as ons nie 'n afgejaagde ding het nie, as ons mense het wat weet wat hulle kom doen daar en as ons dit in die praktyk ook sien gebeur. Ek gesels met 'n vrou wat by 'n laerskool is en hulle is vir my beduidend meer positief hieroor, en ek dink veral oor die kwaliteit van opleiding wat hulle gekry het. Hulle het dit in die praktyk sien gebeur, hulle het praktiese lessies voor mekaar gesien en hulle het dit vir mekaar aangebied ook en dit voel net vir my omdat hulle dit gevoel werk het, glo hulle daarin en daar waarom die behoefte dan so gelê het op die ou end.

7. *Hoe lank, dink u, moet oriëntering en opleiding duur (in dae/weke) om opvoeders effektief voor te berei om UGO suksesvol te implementeer?*

Ek gaan gou net by 'n ander punt begin. Ek was baie verbaas die afgelope twee drie jaar wat onderwys-studente by ons gekom het, wat 'n mens normaalweg gekyk het en gesê het, 'man ek is bly julle is hier, want nou gaan ek 'n slag leer' en dan het 'n mens na hulle toe gegaan gesê: 'maar luister, kom vertel vir ons hoe werk UGO, wat leer julle deesdae' en dan hulle jou met sulke dowwe oë aangekyk 'ons is nie doodseker waarvan jy nou praat nie'. So, via die opleidingskant van onderwysers, nuwe onderwysers, is daar nie, het ons nie gevoel gekry daar is 'n daadwerklike poging aangewend om hierdie ouens as nuwe ouens van die begin af voor te berei hiervoor nie en dit het my nou onseker gemaak oor hoe lank gaan dit vat. Ek dink dit verskil van, as ek die ouens in groepe moet sit, sou ek sê die ouer onderwysers wat langer in 'n groef met dieselfde manier van ding doen is, gaan meer tyd nodig hê om hiervoor gewen te word.

Maar u sal sê dit sal meer as 'n week duur?

Ek weet nie, ja ek dink dis 'n proses, jy gaan nie ou in een dag voorberei kry nie, maar ek dink as jy vir hom 'n paar dae kursus kon aangebied het, 2/3 dae en dan vat jy hom en 'n ou rig jou skoolprogram op die ou end so in, jou sport, jou buitemuurs alles, dat jy sê: elke hierdie dag, een maal 'n twee weke, een maal 'n maand, doen ons 'n her-evaluering en ons gesels hieroor. So ek sou sê, dit was letterlik nie 'n idee wat ouens in twee dae aan ons kon verkoop kry nie.

8. *Dink u dat u 'n behoefte het aan verdere opleiding in UGO?*

Weet u mnr Rogers, ek is nou op daardie ouderdom wat ouens vroeëre jare genoeg verlov gehad het, dat jy in die jaar studieverlov vat. Ek is nou tien jaar in die onderwys, bietjie meer as tien jaar in die onderwys en vroeëre jare het jy mos nou ses maande verlov gehad en dan wat jy nou 'n jaar studieverlov en dan gaan studeer jy BEd wat ookal, jy kom terug gemotiveerd en voel hier gaan ek nou weer 'n verskil maak en jy skiet vir hoër poste en so aan. Ons dinge het heeltemal verander, ek meen ons kan nie meer daardie verlov kry nie plus hoër kwalifikasies is nie meer nodig vir bevorderingsposte nie, maar as ek nou studieverlov kon kry, dan was dit myne hierdie. Dan het ek nou nogal gegaan vir UGO-opleiding, deeglike UGO-opleiding. Ek dink definitief so, om my selfvertroue vir my te gee en om vir my nuwe visie te gee, definitief ja.

9. *As u nou weer opleiding vir UGO moet ontvang, watter aspekte sou u verkies moet aandag geniet?*

Ek dink aanpasbaarheid, UGO kry ek die gevoel is geskryf op sekere of die idee is gegrond baie keer op sekere realiteite wat nie altyd realiteite vir die Suid-Afrikaanse samelewing en opset is nie, veral rondom klasgroottes, rondom geld, rondom tyd – en 'n ou sou ook graag wil weet hoe pas jy

aan daarby, waar lê jou kortpaaie, waar lê jou geleenthede om by dieselfde uitkomst, dieselfde doelwitte na te streef, maar om dit vir jouself werkbaar en prakties te maak.

10. *Na die opleidingssessies, het u enige ondersteuning of bystand gekry om UGO in 'n klas te implementeer?*

Ja, en dink so. Ons het aanvanklik vanaf die kant van ons vakadviseur het ons hulp en leiding gekry, Stellenbosch skole het 'n byeenkoms gehou veral binne MSW as leerarea en ons het toe vir mekaar probeer help en gesê: 'luister, hier is nou 'n tekort aan leermateriaal' en ons het die jaar se werk tussen die skole verdeel en ons het vir mekaar meer materiaal opgestel. Dit was 'n poging gewees, oor die sukses daarvan kan 'n ou weer gesels. Binne die skoolverband ja, maar veral op die vlak van kollegas wat mekaar probeer help.

11. *Het u verdere ondersteuning in UGO nodig?*

Ek dink enige onderwyser wat sê ek kan nou alles doen en so, maak 'n reuse fout. Jy gaan altyd nodig hê, in enige vorm van onderwys, ja.

12. *U is al 'n jaar besig met UGO in graad 8:*

Dink u dat u met u onderrig en assessering die kritieke uitkomst bereik het wat u nou vir u gestel het.

Nie soveel as wat ek graag sou wou nie. In 'n kleiner mate as wat ek sou wou, maar my grootste struikelblok, die twee grootste struikelblokke was my eie gereedheid daarvoor en dan sodra jy nie heeltemal gereed is nie, val jy maar terug op vroeëre metodes wat jy nou maar geweet het vir jou gewerk het en dan die tweede ding wat hulle gevang het, was die leerders se gereedheid daarvoor. Ook hulle was nie heeltemal gereed hiervoor nie. 'n Klein voorbeeld: iets soos groepwerk, kry baie swaar. Sodra jy kinders in groepe verdeel en sê: "dis die opdrag, gaan aan". Die groep waarby op daardie stadium is, gaan aan, maar die res nie, en dis 'n selfdiscipline wat van twee kante af moet kom en daarmee sukkel ons maar nog en of ons dit ooit sal kry.

13. *Kon u met u onderrig by leerders vaardighede ontwikkel?*

Ja, dis lekker. Vroeër het jy ook geglo jy doen dit, maar jy het minder gaan seker maak na die tyd en nou is dit lekker. Dis lekker onderwys, dis lekker om na die tyd te sien, maar kyk wat kan hierdie kind doen. Ja, nee definitief.

14. *Van watter onderrig- en assesseringstrategieë maak u gebruik in die klaskamer?*

Onderrigstrategieë, 'n ou probeer nie dieselfde, leermateriaal verskil, maar ook jou klas verskil, jy probeer jou aanbiedings so afwissel die hele tyd dat jy nie verveling kry nie, so jou onderrigstrategieë. Ons moet nou onderskei tussen strategieë en -metodes.

Kom ons maak dit dieselfde. Ons maak dit 'n metode en strategie is dieselfde. Wat gebruik u?

Kom ons vat dit van 'n kant af. Jou gewone lesingmetode gebruik ons van tyd tot tyd veral by die oordra van nuwe inligting. Dit het ek die laaste jare swaarder mee gekry as in die verlede. 'n Mens kry die gevoel hier het 'n verandering plaasgevind. Leerders sit nie meer stil en luister as jy praat nie. Hulle raak vinnig verveeld daarmee, dis asof hulle nie gewoond is daaraan nie. Vir die versameling van inligting moet ons baie keer probeer om soveel moontlik uit te kom by bronne, materiaal en dan self inligting bymekaar maak, dan wissel dit afhangende van die hoeveelheid bronne wat jy groepwerk tot individuele werk waar jy – ons het probeer om onderrigmetodes ook self vir hulle geleenthede te gee om aan mekaar inligting oor te dra, inligting te deel met mekaar. Ons het stukke werk in die verlede waar jy vir almal al die inligting so wil gee, hom opgedeel in verskillende afdelings en elke groep moet dan sy afdeling terugbring klas toe en dan maak dit prentjie of elke individu op die ou end. Dis maar die metodes wat 'n ou gebruik, die strategieë waarby jy dan wil uitkom, daar het 'n ou 'n bietjie meer aanpassings gemaak voel dit vir my. In die verlede was die inhoud vir jou redelik belangrik gewees dat almal alles het. Die strategie op hierdie stadium het meer verander na 'n proses waar almal alles het, het jy meer gekyk na die uitkomst en gesê: 'maar wat wil ek hê moet aan die einde kan doen', ek meen dis mos maar waarom UGO gaan. So jou strategie was baie keer goed probeer en kyk of dit werk, kyk of nie werk nie en jy moes baie aanpassings maak. Die een deel van strategie wat aansluit by metode ook wat ek agtergekom het 'n

groot verskil gemaak het, is dat jy in die verlede nie so sterk klem opgelê het nie, was die hele kwessie vir hom die uitkoms of die doel waarheen ons werk voor die tyd te gee.

Maak u nog gebruik van klastoets?

Ja, omdat ons dit in ons formele struktuur het. Ons het 'n toetsperiode twee maal 'n week – so in daardie situasie gebruik ons klastoets, maar ook daar het ons al groot aanpassings gemaak. Ons noem dit nog 'n toets, maar dis baie keer 'n werkopdrag. Dis baie keer net 'n individuele werkstuk wat jy kry en dan is daar nie noodwendig leerwerk by betrokke nie.

Die kwessie van joernale is mos maar altyd 'n nuwe ding. Gebruik julle joernale hier?

Ons probeer, ek het nou in die reis en toerisme vak wat ons aanbied, daar gaan dit goed wat dit betref, want ons doen dit nou al drie/vier jaar. Hy het 'n, wat is die woord wat hulle daarvoor gebruik? 'n portfolio in plaas van joernaal wat hulle gebruik en daar het ons al 'n bietjie geoefen hiermee en ons het nogal heelwat hulp en leiding daar gekry in die toerisme.

Maak u nog gebruik van mondeling?

Ja, jy probeer, nie altyd ewe suksesvol nie as gevolg maar van groterige klasse, universiteits sameding. 'n Ou probeer by situasies uitkom waar jy mondelinge in kleiner groepies kan hou, waar 'n deel van jou klas gaan aan met een deel werk, die volgende een is met 'n tweede opdrag besig en in die derde groep waar jy dan in 'n kleiner groepie besig met mondelinge – op die ou end dan spaar jy tyd en jy maak aanpassings. Maar weereens vir jou leerders is dit 'n moeilike situasie om te hanteer altyd, so as jy 'n mondeling wil hou, die beste manier om dit te doen, een op 'n slag praat, die res bly stil en luister of jy assesseer 'n persoon en so aan, en dis tydsam – so jy kom nie baie daarby uit nie.

Is dit baie moeilik om nuwe onderwysstrategieë of –metodes te onderrig in die klas. Het u tyd daarvoor, is dit bietjie moeilik, is die tyd te min, is dit aanpassing?

UGO was nou hierdie jaar vir my sterk gerig op die Graad 8 groep en wat met die Graad 8 groep hierdie jaar onsettend moeilik was, was dat toe ons jaar begin het, het ons geen inhoud gehad in MSW nie. Daar is nie vir jou gesê hanteer hierdie inhoud nie – daar is vir jou gesê hier is die uitkomst. En of jy nou net een klein stukkie gehad het – ons het MSW soos wat die leiding van bo af was in Geskiedenis en Aardrykskunde gehou, ons het gekoördineer met mekaar dat ons dieselfde temas hanteer of wat is 'n ander woord daarvoor...? maar in die praktyk het dit nie altyd lekker gewerk nie en dit het dan beteken dat ons heelpartykeer kere mekaar verloor het. Ons het nie bymekaar gebly nie, want twee verskillende onderwysers het die twee aangebied. In die proses het ons dan partykeer gaan soek na inhoud om by jou leerarea te pas, by jou uitkomst te pas en dit het 'n bietjie probleme verskaf by tye.

15. *Sou u sê dat die beginsels van kurrikulumontwikkeling en dié van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) belangrike aspekte van 'n opleidingssessie is?*

Ons is baie goed opgelei daarin en al hulle strukture en die vereistes en die vlakke wat nou daar gestel word het dit vir my gevoel op 'n stadium, maar in die klaskamer het dit vir my niks beteken nie.

Vraag 16 gaan aansluit by vraag 15, maar ek wil net voordat ons daarby kom, net vra: Die Kurrikulum Nasionale Kwalifikasie Raamwerk se beginsels is die kwessie van toeganklikheid, buigsaamheid, kredietwaardigheid, die kwessie van kreatiewe en praktiese denke, die kwessie van kurrikulumontwikkeling sluit dit aan by die saambou met die NKR, die kwessie van is dit bekostigbaar, hierdie is min of meer die beginsels van Uitkomsgebaseerde... ..

Ek is nou by jou – dit is sterk met ons behandel tydens die opleidingssessies, maar ek het op 'n stadium so 'n gevoel gekry dat die individuele onderwyser in die klaskamer het min beheer hieroor, oor 'n groot deel hiervan. Die beginsels daarvan is toepasbaar en toepaslik in jou klaskamer ook. Iets soos bekostigbaarheid bv., maar dit het partykeer verkeerd oorgekom vir my. Ek het dit partykeer gelees asof die beleidmakers of onseker is oor watter rigting hulle instuur, en nou vir probeer sê, maar luister dis ons beginsel, so help vir ons om hierbinne te bly of aan die ander kant, het ek dit partykeer ervaar asof dis 'n metode om iets aan my te verkoop. Ek verstaan die belangrikheid van daardie beginsels, maar daar was vir my van tye gewees waar daar te veel klem op daarop gelê was.

Vraag 16 sluit nou aan daarby. Het hulle dit duidelik gemaak in die sessie?

Ja – dis duidelik gemaak in die sessies, maar ek het meer die gevoel gekry die klem tydens die sessies was om IGO te regverdig en IGO se beginsels te verduidelik, maar ons het dit baie min

klaskamer toe gebring tydens die sessies. Ons het baie baie min daarvan gaan toepas in klassituasies. Ek ervaar die gebruik van die beginsels as dis iets wat tweede natuur moet wees en dit kry jy in 'n deeglike opleidingssessies soos tydens jou kollege/universiteitsdae, waar jy al jou lesings wat jy voorberei gaan doen volgens sekere beginsels en vir jou daardie vrae vra en die beginsels wat ons tydens on lesse gedoen het, was altyd - is daar 'n aanloop/verloop en ek dink nog steeds so. Ek dink nog steeds elke klas moet begin en aan die einde maak ek klaar. Ek kon dit nie regkry nie - ek gaan nou nie namens ander mense praat nie - ek kon dit nie regkry om met behulp van twee opleidingssessies en 'n klomp goed wat ek op papier gekry het, die skuif te maak sodat ek met elke les vir myself afvra, maak ek ruimte vir hierdie beginsels, pas ek dit toe, ens. En dis waar ek baie sterk die gevoel gekry het, ons moes leerder en leermateriaal gehad het, bloot 'n nuwe handboek. 'n Nuwe handboek waar elke hoofstuk, elke les begin met die beginsels bo-aan en ek wat nou nog nie daaraan gewoond is nie, sien dit voor my en ek vra vir myself hierdie vrae af die hele tyd. As ek nou na my klasse gaan en ek evalueer my huidige lesse op hierdie stadium, dan gaan ek agterkom dat baie daarvan pas ek toe, maar nie doelbewus altyd nie en baie daarvoor was daar ruimte, maar ek het dit nie toegepas nie oor 'n gebrek van ingesteldheid daarvoor. Toe ons nou gepraat het hiervan, het ek nie onmiddellik gekliek maar ons praat nou van die beginsels vir klastoepassing nie. Vir my was dit iets wat ons by 'n sessie gedoen het wat op onderwys in die algemeen gerig is.

Dit is hoekom ek so vir u gestuur het, sodat 'n mens kan sien dat eintlik is die beginsels nogal baie belangrik.

Uiters belangrik. Ja, uiters belangrik.

Soveel keer gebeur dit dat dit nie in die opleiding so bymekaar gebring word nie.

Dit het nie vir my so deurgekom nie, nee, ek het dit verstaan as 'n beginsels vir die program in geheel.

Ons gaan sommer onmiddellik oor na vraag 17 want ons het nou reeds vraag 16 sommer dieselfde tyd beantwoord. 16. (Is daar in u opleidingssessies enigsins hierna verwys?)

17. *Wat, dink u, op 'n skaal van 1 tot 5 (Swak - Uitstekend) is die gereedheidsvlak van u kollegas in u leerarea ten opsigte van UGO?*

Ek dink die jonger kollegas nader aan 4, 4 tot 5, die ouens is gereed daarvoor, hulle wil. Ek dink die ouer kollegas gaan deur na 2 se kant toe.

18. *Wat doen u skool om u voor te berei vir UGO?*

Ons het individuele geleentheid gehad waar ons buite-sprekers onder andere gekry het, plus dan die WKOD se opleidingssessies. Motivering vanaf die bestuurs se kant af, geleentheid wat hulle vir ons soek om hierby betrokke, of om meer hiervan te wete te kom, ons het 'n voorlegging gehad van 'n maatskappy wat materiaal hieroor beskikbaar stel. Ons het betrokke geraak by die loodsprogram vir die Graad 8's, die C & A en dis alles goed dink ek wat die skool vir ons help om ons persoonlik voor te berei, ons skep ook tyd geleentheid om hieraan aandag te gee.

19. *Op watter vaardighede moet daar in u (her)opleiding gefokus word?*

Ek dink die vaardighede wat ek nou nogal 'n groot behoefte aan het, is toepassing van die metodes in die praktyk.

Mag ek net so vir u stel, ons in die sosiale wetenskappe beklemtoon sekere vaardighede, ek noem so een of twee, kommunikasievaardighede wat 'n mens as onderwyser self moet vestig, ondersoekvaardighede om navorsing te kan doen, kritiese vaardighede, kritiese denke te openbaar, kreatiewe vaardighede om kreatiewe denke te openbaar. Dink u dis nodig dat ons dit moet beklemtoon?

Ek dink tog so ja. Ek dink vat maar die laaste een byvoorbeeld. Kreatiwiteit is daar so 'n groot behoefte daaraan en ruimte daarvoor en UGO gaan in 'n groot mate daarvoor. Daar definitief rondom kreatiwiteit, rondom aanpasbaarheid dink ek, by spesifieke situasies en groepe, vaardighede nog. Dis vir my die belangrikste.

20. *Watter probleemareas ervaar u in u onderrig waaraan in opleiding aandag gegee moet word?*

Dis vir my 'n onsekerheid en onduidelikheid op hierdie stadium, maar probleemarea in onderrig is definitief iets soos hantering van leerinhoud. Ons het nou vir 'n jaar gewerk wat ons nie leerinhoud gehad het nie en net op vaardighede gekonsentreer het en nou het ons weer terugskakel na middel

van die jaar opdrag of stukke gekry wat sê goed volgende jaar gaan ons nou die inhoud hanteer. Dit onmiddellik is 'n probleemarea waar jy in opleiding sou dit lekker gewees het as jy 'n bietjie leiding gehad het om te sê maar watter een speel waar prioriteit?

Het u 'n probleem met assessering?

In die praktiese uitvoering, soos dit vir ons verduidelik is in die kursusse, ja. Nie in hoe om dit te doen nie, dis vir my nie moeilik nie, hoe om Robricks?? en die goeters op te stel en so aan: dis maklik. Of dis uitvoerbaar, maar om my tydsindeling so te kry dat ek by genoeg daarvan uitkom, dis moeiliker, maar dis 'n leerproses. Die makkerassessering en die goeters wat ons nou in die verlede ook in 'n mate gebruik het, maar al hoe meer begin gebruik, is vir jou onmiddellike hulpmiddels vir tyd wanneer jy tydprobleme het, maar met assessering gaan dit by my nie so vrot nie, daar is van my kollegas met wie ek al gesels het wat baie hard vasskop hierteen en nie heeltemal daarby uitkom nie, in 'n groot mate omdat hulle dit nie probeer nie.

Het u in groot klasse 'n probleem daarmee?

Ja – 'n ou sukkel in groot klasse.

Groepwerk – sukkel u met groepwerk?

Ja, ek het nou met 'n klassie probeer, 'n bietjie groepwerk. Kyk as 'n groep groter is 4/5 maak, dan is dit moeilik, dan het jy nie rolle vir die ouens om te speel in die groep nie. By tye gee jy mos vir almal rolle in die groep en sê jy's die leier, jy sorg vir orde, jy hou vir ons boek, ens. Dan is daar te veel ouens wat nie 'n rol het in die groep nie. Een/twee ouens kry nie praatwerk in die groep nie, ouens verdwyn baie maklik in die groep as die groepe te groot raak. As jy dan die groepe by 4 in 'n groep hou, dan sit jy later met 10 groepe in 'n klas en dan het jy te veel groepe. Dan sukkel jy om by elke groep uit te kom.

Bronne – sukkel u met bronne?

Relevante bronne ja, afhangende van waarmee jy werk, bronne soos koerante is maklik beskikbaar. Mens sukkel met bronne as jy graag wil hê hulle moet die bronne vind en die inligting self onttrek uit die bronne uit. Dit is maklik om goed van Internet af te kry, maar dis nie moontlik op hierdie stadium om 'n klas van 40 op die Internet te laat goed soek nie.

Die ander saak wat ek ook wil weet is dissipline – hoe is die dissipline in die klas?

Dit was vir my 'n moeiliker jaar met my Graad 8's. Dis vir hulle moeilik om onderskeid te maak tussen wanneer ons almal stilbly en luister en wanneer ons nie almal hoef stilte te hê nie. Dis vir my asof hulle sukkel om die aanpassing te maak, om die onderskeid te maak van wanneer moet ek hoe optree.

Kan hulle self werk/op hulle eie werk.

Jou sterker leerlinge ja, maar daar was baie ouens wat gesê het in die verlede UGO is gemik op die swakker leerlinge, daar is baie ouens wat so dink en sê luister dit gee die swakker ou 'n kans om gelyk te kom met die sterker ou, maar dit bly dieselfde, die sterker ou tel vinnig die beginsels en metodes op en hy gaan daarmee aan en die swakker ou sukkel. Daar is ouens wat, helfte plus, kan self werk.

As jy geld nodig het, om goed aan te koop, enige bronne, enige goed vir die skool – gee die skool vir u finansies.

Ja – redelik. Wat ons die meeste op hierdie stadium van die skool vra is vir afrolwerk en daarso lyk ons begroting of spandering nie goed nie. Dis vir ons 'n probleem en ons sal moet ernstig aandag gee aan hierdie skool want daar is te 'n groot deel van ons geld wat ons voel daarin gaan, maar as jy gaan kyk na waaroor gaan UGO en aanmekeer ander bronne en die klas van goed bymekaar kry, dan is daar nie regtig 'n ander metode nie. Daar is maar sekere aanpassings wat ons moes maak en ons moet maar ons sente soos orals omdraai en ons sny op plekke, maar ons probeer nie op onderrig te sny nie. Ons sny op ander plekke waar jy dan begin swaar kry, veral op die sportterrein begin jy voel ons sny daarso.

21. *Kan u 'n leerervarings in die Sosiale Wetenskappe uitwerk?*

Ja – nee, ek dink darem so. Dis nie 'n probleem nie.

22. *Weet u hoe om as fasiliteerder op te tree?*

Ja, ek dink ons het die boodskap darem daar sterk gekry dat alles kom nie net van ons af nie, ons gee rigting aan 'n proses.

23. *Tot watter mate was in u opleiding gefokus op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Baie goed)*

Aanvanklike opleiding of heropleiding?

Heropleiding.

- *beginsels van UGO* – ek dink baie goed
- *koöperatiewe leer* – baie goed
- *leerdergesentreerde onderwys* – baie goed
- *assesseringstrategieë* - goed
- *verslaghouding/rekordhouding* – aanvanklik redelik, maar by die laaste goed wat ons gehad het by Lückhoff beter, goed.
- *verslagdoening* - redelik
- *hantering van portefeulje* – daar is pogings aangewend om dit goed te doen, maar die aanbieders van die kursus het vir my gevoel, nie altyd doodseker gewees wat daar aangaan nie – redelik.
- *hoe om ouers by die leerproses te betrek, dan ook die rol van opvoederondersteuningspanne* – goed by individuele gevalle, die vakadviseurs het met die laaste groep waar hy die Stellenbosch skole bymekaar geroep, het hulle redelik daaraan vir ons aandag gegee, goed. In die verlede het ons die opvoederondersteuningspanne swaar geleen op die voorligtingjuffrou. Ons het verwysings na haar deurgegee en sy het meeste daarvan self hanteer. Dit was ook hoekom sy baie min ander klasse gegee het. Met jou vermindering van poste is dit een van die poste wat baie swaar gekry het en al hoe meer klasse bygekry het. Ons probeer op hierdie stadium via graadhoofde werk en op daardie manier....

U het nie hier 'n spesifieke groep onderwysers wat daardie rol vervul nie....

Nee. Soos ek sê, min nee glad nie, dan is dit vir my tydens opleiding. Ons besef die beginsel van...

So u het glad nie aandag aan daardie opvoeding nie.

Ek kan nie onthou dat enigsins tydens opleiding aan opvoederondersteuningspanne aandag gegee het nie, nee.

24. *Tot watter mate sou u verkies het dat daar in u opleiding gefokus word op: (Geensins/Min/Redelik/Goed/Besonder baie)*

- *praktiese voorbeelde* – ek dink besonder baie
- *demonstrasies* - baie
- *gevallestudies* - baie
- *groepwerk* - redelik
- *lesingmetode* - redelik
- *noem enige ander....*

miskien rondom beplanning vanaf individuele les tot by tydsbeplanning vir die opvoeder.

25. *Enige aanbevelings van u kant af vir UGO, om dit in klas toe te pas, wat u wil hê u moet in opgelei word, waaraan daar aandag gegee moet word?*

Ek dink op die ou end, ons is nou verby die eerste skokke waar dit myns insiens nie heeltemal reg aan ons oorgedra is nie. Ons vorige minister het dit probeer verkoop deur die vorige sisteem vreeslik af te kraak. Hy het 'n paar uitsprake ook in die Parlement gemaak wat 'n ou baie negatief ervaar het van asof ons dan nou nooit iets reg gedoen het in die verlede nie. Ek dink ons moet voortdurend die hele proses en die hele idee verkoop aan ons mense op 'n baie positiewe manier. Dis sal lekker wees as 'n mens die suksesverhale meer hoor en meer sien ook. Dit sal baie lekker wees, want dan gaan ons begin glo hierin, of al hoe meer glo hierin en strewre daarna. Ek dink dis vir my die belangrikste op hierdie stadium.

BYLAE E

21 September 2001

Mnr BK Schreuder
Adjunk-Direkteur Generaal van Onderwys
WKOD
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000

Geagte mnr Schreuder

**VERLOF OM VRAELYSONDERSOEK IN GESELEKTEERDE SKOLE TE
LOODS**

Aangeheg hierby vind u mnr L Rogers se versoek vir die loods van die vermelde vraelysondersoek. Daar word bevestig dat hy wel 'n ingeskrewe PhD-student in die Departement Didaktiek is en dat hierdie navorsing 'n uiters belangrike deel vorm van sy doktorale navorsing.

Die realisering van die doel soos deur hom vermeld in sy skrywe, sal in relevante onderwysbehoefes kan voorsien en u gunstige oorweging van sy versoek sal baie waardeer word.

Die vraelys is nou ontwikkel en ons benodig die WKOD se toestemming om die vraelysondersoek te loods. Hierdie ondersoek sal met onderhoudvoering aangevul word. Aangeheg vind u ook 'n afskrif van die vraelys en die vrae van die onderhoude.

U word dus hiermee vriendelik versoek om toestemming te verleen dat die ondersoek geloods mag word. Daar word onderneem dat, soos in die verlede, die voorskrifte en riglyne ten opsigte van hierdie tipe ondersoeke streng nagekom sal word.

Kontak my asseblief by 8082285 indien u enige verdere navrae het.

Vriendelik die uwe



PROF AE CARL
Promotor

Navrae
Enquiries Frances Wessels
IMibuzo

Telefoon
Telephone 467-2593
IFoni

Faks
Fax 467-2562
IFeksi

Verwysing
Reference 20011001-0007
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

BYLAE F

Mr L Rogers
57 Rustenburg Way
Idas Valley
STELLENBOSCH
76001

**RESEARCH PROPOSAL: DIE VOORBEREIDING VAN OPVOEDERS VIR
UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS BINNE DIE LEERAREA SOSIALE WETENSKAPPE**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, teachers and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, teachers, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. All research should be conducted after school as educators' programmes are not to be interrupted.
5. No research will be allowed during the fourth school term.
6. Should you wish to extend the period of your survey at the school, please contact F Wessels at the contact numbers above
7. A photocopy of this letter is submitted to the principal of the school where the intended research is to be conducted.
8. Your research will be limited to the schools on the list attached.
9. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research.
10. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research
Western Cape Education Department
Private Bag 9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.
Kind regards.

F. Wessels

ACTING HEAD: EDUCATION

DATE: 08/10/2001